



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

MACIEL, Cilene M. L. A.; FERNANDES, Cleonice T. Prevalência de sobrepeso/obesidade em Cuiabá – análise de imbricações sistêmicas. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 1-8.

PREVALÊNCIA DE SOBREPESO/OBESIDADE EM CUIABÁ - ANÁLISE DE IMBRICAÇÕES SISTÊMICAS

Cilene Maria Lima Antunes Maciel (PPGEn/UNIC/IFMT)

cilene@terra.com.br

Cleonice Terezinha Fernandes (PPGEn/UNIC/IFMT)

cleo_terezinha@hotmail.com

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Resumo: O presente projeto está vinculado ao programa de mestrado em ensino da UNIC/IFMT e seu desenvolvimento poderá oferecer importantes informações quanto às condutas de risco e proteção vinculadas a epidemia de sobrepeso e obesidade da população escolar do município de Cuiabá/Mato Grosso e poderá contribuir para a ampliação de novos conhecimentos na área, subsidiar ações de intervenção, numa importante interface educação e saúde, auxiliando assim a qualidade de ensino e aprendizagem, cujos resultados são baixos no Estado todo. O objetivo é identificar a exposição dos escolares da cidade às condutas de risco e proteção vinculadas ao excesso de peso corporal vivenciadas no contexto familiar e no ambiente escolar e sua influência na aptidão física, conseqüentemente no desempenho motor e desempenho escolar/acadêmico. Justifica-se pelo fato de muitas pesquisas em todo planeta estarem averiguando esta inter-relação entre corpo/movimento e desempenho acadêmico. Estudo transversal misto (quali-quantitativo) de tipologia exploratória terá como amostra 500 escolares de ambos os sexos entre 06 e 15 anos de idade regularmente matriculados no ano letivo 2016, nas escolas de ciclos infantil e fundamental pertencentes às redes de ensino público de Cuiabá no Estado de Mato Grosso. A seleção será por amostragem sistemática (alunos e escolas). Os avaliadores responsáveis farão a aplicação de questionário/entrevista sociodemográfica para os pais/mães e os estudantes (referente às condutas de risco, tempo livre, hábitos alimentares, tarefas, atividades físicas, uso de eletrônicos, lazer, etc) e realização de medidas antropométricas padronizadas pelos órgãos competentes.

Palavras-chave: Medidas antropométricas. Ensino/aprendizagem. Sedentarismo. BREs – Baixo rendimento escolar. Teoria bioecológica.

INTRODUÇÃO

Cuiabá pelo décimo ano consecutivo apresenta-se como a cidade com maior índice de sobrepeso e obesidade do país segundo dados do Ministério da Saúde – (MINISTÉRIO, 2015); e um dos estados brasileiros com resultados mais baixos nos testes do *Programme for International Student Assessment* - PISA e nas provas nacionais de aferição da aprendizagem (INSTITUTO, 2016). É de consenso que comportamentos sedentários contribuem consideravelmente com aspectos negativos

para a vida de crianças e adolescentes, tais como obesidade e diversas situações biopsicossociais associadas (AMERICAN, 2001). E a desnutrição e a obesidade figuram dentre os inúmeros fatores correlacionados com o baixo desempenho escolar, visto que alimentação inadequada que não supre ou excede as necessidades individuais não irá garantir um bom desempenho de funções motoras e executivas - interrelacionadas - e estado de saúde (BRANDELERO; ROMANHOLO, 2011).

Por sua vez os alunos com Baixo Rendimento Escolar – BREs - vêm sendo um dos mais graves problemas que a realidade educacional brasileira enfrenta há muitos anos. Sabe-se que tal ocorrência é observada com maior frequência nos primeiros anos da escolarização e repercute na vida da criança levando a prejuízos em múltiplas áreas (PASTURA; MATTOS; ARAÚJO, 2005).

Assim considerando que o sobrepeso/obesidade se apresentam como fatores associados ao baixo desempenho escolar, bem como a aspectos negativos relacionados à vida do estudante e sua autoestima e senso de autoeficácia, por consequência prejudicando diretamente a qualidade de ensino no processo de escolarização, pesquisadores do Centro Médico da Universidade de Vrije, na Holanda, realizaram uma revisão sistemática sobre a relação da atividade física e desempenho escolar (SINGH et al., 2012). Nesse estudo, os autores encontraram fortes evidências de uma associação significativa entre atividade física e desempenho escolar, sugerindo que ser mais ativo leva a uma melhora da performance acadêmica (SINGH et al., 2012). Portanto, pode-se inferir que um programa de educação física escolar adequado pode contribuir diretamente na qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

Estudos nos EUA sobre herança epigenética – situações ambientais que podem inibir marcadores genéticos e transmitir alterações para gerações futuras – discutem hábitos alimentares da gestante que suprimem a expressão de alguns genes, favorecendo a obesidade (FRANCIS, 2015). Esta é apontada como epidemia mundial, associada ao sedentarismo e uso excessivo de eletrônicos, causando alto impacto e constituindo risco a criança, se considerada a relação das funções executivas (inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva) com a coordenação motora, comprovadas pelas neurociências, ou desta com baixo desempenho escolar. Todo trabalho com o corpo da criança – rolar, engatinhar e outros – poderá ser preventivo de futuros BREs.

Fortes evidências de pesquisas em todo mundo¹ apontam o *embodiment cognition* como um novo paradigma, para o qual o desempenho motor está completamente associado às funções cognitivas, pois estamos falando de cerebelo e córtex pré-frontal, quando funções cognitivas e motoras partilham das mesmas estruturas cerebrais (DIAMOND, 1998; DIAMOND; HOPSON, 2000); associadas às conexões nervosas e sanguíneas (bioquímicas/hormônios) que interconectam o corpo e o cérebro. (DAMÁSIO, 2000). A tradução do termo em inglês supra citado seria a cognição incorporada – as ações sobre o ambiente formarão as percepções sobre a qual se assentam as funções cognitivas; as experiências físico-motoras são as escultoras do cérebro (DAMÁSIO, 2000).

Ainda vale lembrar que os hormônios cortisol e serotonina – esta envolvida com aprendizado (DAMÁSIO, 2000) estão sendo estudados hoje relacionados ao desenvolvimento infantil também; estão completamente imbricados e o primeiro, quando em excesso é responsável pelo stress crônico, inflamações e sobrepeso desequilibrando o sistema como um todo. É importante também destacar outros neurotransmissores-chave como a dopamina, relacionada também aos movimentos, tal como a serotonina, além de outros como a norepinefrina e a acetilcolina; Todos eles são liberados por neurônios localizados em pequenos núcleos do tronco cerebral ou do pro encéfalo basal, cujos axônios terminam no neocórtex, nos componentes corticais e subcorticais do sistema límbico - responsável pelas emoções - nos gânglios basais e no tálamo.

A novidade em relação aos neurotransmissores é que a liberação de dopamina² também está envolvida nos atuais processos considerados viciantes de uso de eletrônicos e internet cuja liberação, causando sensação de bem-estar, ou seja, aciona o sistema de recompensa. Com um agravante por se tratar de crianças e jovens, cuja maturação cerebral está em transformação (HERCULANO-HOUZEL, 2009). Então estes teriam naturalmente maior dificuldade em conter seus impulsos de jogar e receber a recompensa, situação atualmente tratada como vício digital pelo Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais – DSM5 (AMERICAN, 2014).

¹ Reafirmado pela palestra “Os desafios da educação física no século XXI” proferida pelo Prof. Dr. Nuno Ferro da Sociedade Portuguesa de Educação Física, no XIII SIEFLAS em Portugal no mês de julho de 2017. O referido professor afirmou que a área da Educação Física está sendo recomendada pela EU e OMS, para ocorrer nos 5 dias da semana na escola, justamente como preventiva de BREs.

² Substância química liberada pelo cérebro desempenha uma série de funções, incluindo prazer, recompensa, movimento, memória e atenção.

Crianças que continuam a mostrar níveis elevados de cortisol com 2 anos parecem mais medrosas e tímidas. Tais crianças são as mais propensas à depressão, como consequência da baixa produção de serotonina, seguida de obesidade, justamente pela tentativa do corpo/sistema em equilibrar a falta dessa ingerindo carboidratos, ricos em triptofano, substância necessária para a produção da mesma (juntamente com cálcio e magnésio, nutrientes muito importantes para garantir a produção adequada (GUNNAR, 1996). Baixa produção de serotonina altera a percepção da saciedade causando um grande aumento de apetite, associado a uma grande retenção de líquidos.

Os níveis de cortisol no sangue variam durante o dia porque estão relacionados com a atividade diária e a serotonina. Neste contexto destaca-se a importância da educação física na escola, como vital, preventiva e produtora de situações prazerosas e desestressantes para diminuição do cortisol e desenvolvimento pleno do sujeito, a partir do cuidado com o binômio inseparável: corpo/cognição.

Diversos estudos mostram que o nível de coordenação motora pode ser um dos fatores que influenciam o desenvolvimento cognitivo, estabelecendo assim uma possível relação preditiva entre desenvolvimento motor, memória de trabalho, velocidade de processamento e outras funções executivas. Habilidades motoras facilitam o desenvolvimento cognitivo, dizem inúmeros estudos desde os anos 2000; os processos sensorio-motores são elementos fundamentais das funções cognitivas - orientação temporal e espacial, leitura/escrita, atenção e cálculo, memória, linguagem e capacidade visuoespacial – pois a ação sobre o ambiente que construirá a percepção/cérebro³.

Mediante o exposto temos um grande desafio para a Educação Física, haja vista ser a área do conhecimento específica para “o corpo e seus movimentos”.

O objetivo desta investigação é identificar a exposição dos escolares da cidade às condutas de vulnerabilidades e proteção vinculadas ao excesso de peso corporal vivenciadas no contexto familiar e no ambiente escolar e sua influência na aptidão física-motora e desempenho escolar.

Este estudo se insere na perspectiva da teoria bioecológica de Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER, 2002) haja vista sua característica sistêmica e multinível, para a qual os diferentes sistemas – micro, meso, exo, macro e crono se interconectam.

³ Dra. Rita Cordovil da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, no mesmo evento (SIEFLAS 2017 em Portugal) relatou que crianças cujo risco (experiências motoras) são excessivamente controlados pelos pais não desenvolvem boa percepção, prejudicando sua autonomia futura e funções executivas como tomada de decisão, por exemplo – referindo-se a experimentos similares com gatos que transformaram-nos em gatinhos passivos e sem boa percepção do ambiente e das reais potencialidades de sua espécie felina.

METODOLOGIA

Estudo transversal misto - quantitativo e qualitativo - de tipologia exploratória terá como amostra, escolares de ambos os sexos entre 06 e 15 anos de idade, que deverão estar regularmente matriculados no ano letivo 2016 e 2017, nas escolas de ciclos infantil e fundamental pertencentes às redes de ensino público de Cuiabá/MT. A seleção dos participantes se dará por sorteio das escolas do município que será desenvolvido por um sistema de amostragem sistemática.

O tamanho da amostra deverá ser estabelecido assumindo erro de 3% e intervalo de confiança de 95%. Em assim sendo, tendo como referência os dados do Censo Escolar de 2015 (INSTITUTO, 2015); O presente estudo será com aproximadamente 500 estudantes (N=500) de ambos os sexos entre 06 e 15 anos de idade, regularmente matriculados nos anos letivos 2016/2017.

Coleta dos dados

A equipe de avaliadores será composta por 5 profissionais de educação e 3 específicos da educação física e por bolsistas acadêmicos do último ano do curso de educação física da Universidade de Cuiabá – UNIC, supervisionados pelo coordenador do estudo, primeiro autor deste texto. Anteriormente ao início da coleta de dados, os avaliadores responsáveis pela tomada das informações, aplicação de questionário/entrevista⁴; e realização de medidas antropométricas, deverão ser submetidas a um período de treinamento, na tentativa de minimizar ao máximo a influência de viés intra-avaliadores. Além disso, cada um dos avaliadores deverá desempenhar sempre a mesma função durante todo o processo de coleta dos dados.

Tratamento estatístico

O tratamento estatístico das informações deverá ser realizado utilizando o pacote computadorizado *Statistical Package for the Social Science* - SPSS (DANCEY; REIDY, 2006). As prevalências de sobrepeso, obesidade e excesso de gordura na região centrípeta deverão ser estabelecidas mediante proporções de frequência e respectivos intervalos de confiança de 95%, de acordo com pontos de corte empregados. Para

⁴ Instrumento de levantamento de riscos e do perfil sociodemográfico do estudante e da sua família com: estilo de vida familiar, renda, uso de eletrônicos, tempo de uso de internet, tempo e tipo de espaço para lazer, tempo livre, tempo de estudos e tarefas extra-classes, hábitos alimentares, prática de atividades físicas, peso corporal e estatura dos pais biológicos auto-relatadas; caso necessário também será feita a avaliação da idade biológica de alguns estudantes por método simplificado.

verificar eventuais diferenças entre as prevalências observadas em cada estrato deverá ser utilizado teste de significância para comparações de múltiplas proporções, mediante o envolvimento da estatística de qui-quadrado (χ^2).

Para analisar o impacto dos fatores associados ao contexto familiar e ao ambiente escolar na prevalência de sobrepeso, obesidade e associar com os indicadores de desempenho físico-motor, idade (decimal e biológica), indicadores demográficos e acadêmicos/escolares, testes de correlação e associação serão utilizados, bem como proceder-se-á análise qualitativa do estudo em descrição analítica das situações de risco apresentadas. Estudo em andamento, encontra-se no momento da coleta de dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todavia existam poucos estudos atuais sobre essas informações e a revisão apresentada por Singh et al. (2012) não tenha realizado medidas diretas sobre atividade física, muito embora a amostra dessa investigação cienciométrica, que sumariza os resultados de 14 estudos de alta qualidade metodológica nos EUA, 1 no Canadá e 1 na África do Sul, envolvendo 12.000 estudantes entre 06 e 18 anos, seja altamente significativa, a presente pesquisa se dedicará a avaliar parâmetros de aptidão física com instrumentos de medidas confiáveis e, assim buscar tais relações, gerando dados e análises/informações enriquecedoras à melhoria na qualidade de ensino/aprendizagem no processo de escolarização vigente em nossa região.

Este estudo está ligado a um projeto de pesquisa do Mestrado em Ensino – PPGEn (Stricto Sensu) da Universidade de Cuiabá – UNIC em associação ampla com Instituto Federal de Mato Grosso- IFMT. Acredita-se que na sua finalização possa oferecer importantes informações quanto às condutas de risco e proteção vinculadas ao sobrepeso e à obesidade da população escolar do município de Cuiabá/Mato Grosso e que poderá contribuir de forma significativa para a ampliação de novos conhecimentos na área, tornando-se uma opção para subsidiar ações de intervenção, numa eloquente interface educação e saúde, auxiliando assim, de forma direta, a qualidade de ensino e aprendizagem em ambientes escolares.

Por enquanto, e infelizmente, os dados coletados até o presente momento mostram que os índices de sobrepeso e obesidade ocorrem em ambos os sexos indistintamente, confirmando as estatísticas oficiais e os fatores de risco associados como falta de brincar, ausência de atividades com uso do corpo/movimento, exposição demasiada a

eletrônicos, falta de práticas desportivas, de educação física e de lazer em espaços abertos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. Committee on Public Education. Children, Adolescents, and Television. **Pediatrics**, v. 107, n. 2, p. 423-426, feb. 2001.

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRANDELERO, M.; ROMANHOLO, R. A. Avaliação do rendimento escolar em alunos obesos no município de Cacoal/RO. **Revista eletrônica da Facimed**. v.3, n. 3, p. 334-343, 2011.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do Desenvolvimento humano**: Experimentos Naturais e Planejados. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DANCEY, C.P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**: usando SPSS for Windows. 3ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DIAMOND, A. Evidence for the importance of dopamine for prefrontal cortex functions early in life. In: ROBERTS, A. C.; ROBBINS, T. W.; WEISKRANTZ, L. (Eds.). **The prefrontal cortex**. Executive and cognitive functions. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press, 1998. p. 144-164.

DIAMOND, M.; HOPSON, J. **Árvores Maravilhosas da Mente**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000.

FRANCIS, Richard C. **Epigenética**: como a ciência está revolucionando o que sabemos sobre hereditariedade. Tradução de Ivan Weisz Kuck. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

GUNNAR, M.R. Estresse reactivity and attachment security. **Dev Psychobiol**, v. 29, n. 3, p. 191-204, apr. 1996.

HERCULANO-HOUZEL, S. **Neurociências na educação**. Rio de Janeiro: CEDIC, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas**. 2015. Disponível em: < <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas> >. Acesso em: 24 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Brasil no PISA 2015** – análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. 2016. Disponível em: <

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf >. Acesso em 24 ago. 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portal da Saúde. **Cuiabá (MT): obesidade atinge 21,9% da população da capital.** 2017. Disponível em: <
<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/job/webradio/28169-cuiaba-mt-obesidade-atinge-21-9-da-populacao-da-capital> >. Acesso em: 24 ago. 2017.

PASTURA, G. M. C.; MATTOS, P.; ARAÚJO, A. P. Q. C. Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Ver. Psiq. Clin.**, v. 32. n. 6, p. 324-329, 2005.

SINGH, A.; UIJTDEWILLIGEN, L.; TWISK, J. W. R.; MECHELEN, W. V.; CHINAPAW, M. J. M. Atividade Física e Desempenho Escolar: uma Revisão Sistemática da literatura incluindo avaliação metodológica da qualidade. **Arch Pediatr Adolesc Med.**, v. 166, n. 1, p. 49-55, 2012. Disponível em: <
<http://archpedi.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=1107683> >. Acesso em: 05 ago 2015.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

LEE, Janaina M. B. A psicomotricidade como proposta de intervenção em colônia de férias: da construção do ambiente à execução. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 9-15.

A PSICOMOTRICIDADE COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM COLÔNIA DE FÉRIAS: DA CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE À EXECUÇÃO

Janaina Mabel Braga Lee (Centro de Excelência Master Transformação - espaço de psicomotricidade)
janaefi@hotmail.com

Eixo temático: Ociomotricidade

Resumo: O tema do brincar é objeto de muitas pesquisas que fundamentam teorias e norteiam orientações para profissionais da infância. Na perspectiva da Psicomotricidade, a criança desenvolve sua aprendizagem através do corpo em movimento em situação de relação, experimentação e vivência simbólica. Na busca pela objetividade do brincar, o estudo qualitativo relata sobre a possibilidade de utilizar a psicomotricidade como proposta de intervenção em colônias de férias, abordando a elaboração, a condução e as impressões que repercutiram nos envolvidos. Atenderam-se a 10 crianças, de 4 a 10 anos, por duas semanas, durante 4 horas por dia, num espaço especializado em psicomotricidade em Aracaju-SE. A partir da proposta da psicomotricidade, organizou-se o espaço, os materiais e as atividades, estimulando experiências corporais e vivências simbólicas, primando pela ludicidade, criatividade, espontaneidade e interação. Para os envolvidos, a proposta atendeu às necessidades das crianças e provocou interesse e participação efetiva. A constatação foi de confirmação quanto à possibilidade de efetivação da proposta para aplicabilidade nas colônias de férias.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Colônia de férias. Ludicidade. Objetividade.

INTRODUÇÃO

O tema do brincar é objeto de muitas pesquisas que fundamentam teorias e norteiam orientações para pais e profissionais da infância.

De acordo com Souza (2017), para a Aliança pela Infância, o mais importante é defender o brincar como ato essencial que acontece por meio da exploração dos movimentos, do interesse pelo novo, pelo simples. Do respeito à descoberta de pequenas coisas como parte importante da formação de qualquer criança, e da valorização da imaginação.

Segundo a Psicomotricidade, ao ato de brincar estão associados alguns elementos como: a espontaneidade, a liberdade de expressão, as relações sociais e a afetividade. Defende que o processo de aprender se desenvolve pelos movimentos corporais, através da ludicidade, do brincar e pela relação que se estabelece com o outro. Nessa perspectiva, propõe dar à criança espaço para espontaneidade e criatividade, deixá-la sentir, tocar, brincar, manipular, vivenciar e representar o seu corpo por meio de uma relação com o outro e/ou com o objeto para aprender e se desenvolver (CAMPOS; CABRAL, 2014). Propõe, também, trazer a criatividade com mínimas diretivas, despertar percepções, posturas, texturas e sensações emocionais diversas (ALMEIDA, 2010), colocando a criança em situação de relação, de experimentação corporal e de vivência simbólica.

A psicomotricidade propicia um novo olhar sobre o brincar. Concebe uma intencionalidade e objetividade ao ato de brincar que, então, podem servir de concepção e direcionamento no planejamento de atividades lúdicas e recreativas. Nesse sentido, buscou-se na psicomotricidade orientação teórica e metodológica para estruturação de uma colônia de férias infantil. Pensar na psicomotricidade no contexto das colônias de férias é pensar em uma colônia que, para além do valor lúdico e cultural, abrange um caráter pedagógico/educativo. É pensar na intencionalidade do brincar, no planejamento das atividades, na organização do espaço, na disponibilidade dos recursos, na formação do grupo, nas rotinas e na apresentação de uma proposta que, segundo Medel (2011), responda às necessidades das crianças, e que respeite seus ritmos, de maneira que se encontrem as condições ótimas para aprender e desenvolver todas as suas potencialidades. É repensar os modelos de colônia de férias tradicionais que muitas vezes reforçam o uso de jogos eletrônicos, de atividades que imitam o mundo dos adultos (maquiagem, penteados, desfiles), estimulam o consumismo de brinquedos comerciais, as brincadeiras competitivas como recursos, e promovem a brincadeira livre como simples ocupação do tempo disponível.

O desafio foi tornar a colônia de férias um rico ambiente educativo, mantendo sua característica fundamental de recreação e diversão. Porém, era necessário que respeitasse as necessidades da infância, assim como considerasse os princípios de ludicidade e respeito à individualidade, à espontaneidade e às motivações da criança. Nesse sentido, capaz de possibilitar aos alunos atividades e ações em que pudessem se expressar e aprender através do brincar para proporcionar desenvolvimento de maneira significativa.

OBJETIVO

Abordar a elaboração e condução de uma proposta de ação baseada na psicomotricidade e desenvolvida numa colônia de férias, relatando a intencionalidade, a possibilidade de atuação efetiva e as impressões que repercutiram nos envolvidos.

METODOLOGIA

Adotou-se uma abordagem qualitativa e metodologia do tipo descritiva de um relato de experiência. As informações foram coletadas através de observação direta e participativa nas intervenções e com base nos relatos orais e escritos dos envolvidos (pais, crianças e seguidores nas redes sociais). A análise das informações e discussão dos resultados se deu a partir das variáveis: envolvimento das crianças nas atividades desenvolvidas, intervenção e repercussão da proposta.

Realizou-se a colônia de férias num espaço de psicomotricidade em Aracaju-SE, no período de duas semanas (19 a 30/jun de 2017), em um intervalo de 4h pela manhã, atendendo um total de 10 crianças na faixa etária de 4 a 10 anos.

A colônia de férias foi estruturada tendo a psicomotricidade como concepção teórica e orientação na forma de intervenção, planejamento e condução das atividades, o que significou dar uma intencionalidade às atividades e ao brincar, considerando-se a espontaneidade, o lúdico, a cooperação, o simbólico e a participação ativa. Envolveu a construção de um ambiente questionador que encorajasse as crianças a vivenciar suas possibilidades, que desse a elas oportunidades para pensar e demonstrar sua curiosidade. Realizou-se a colônia no “Espaço Transformação”, uma sala aberta ao público infantil que trabalha com aulas de psicomotricidade regulares, e tem a prática conduzida pelos dois professores que seriam os mesmos responsáveis pela colônia. Organizaram-se outros espaços que pudessem ser complementos da sala e ambientes educativos dentro da proposta, e atividades com oportunidades ricas de aprendizagem e intenso uso da linguagem corporal nas interações para, então, oferecer uma proposta inovadora durante o período da colônia.

As abordagens Funcional e Relacional serviram de suporte para desenvolver a proposta psicomotora. Utilizaram-se jogos motores direcionados (MATOS; NEIRA, 2008) para estimular funções psicomotoras e desenvolvimento funcional de habilidades perceptivo-motoras, e, fez-se uso do jogo espontâneo relacional (CABRAL, 2001) para favorecer a proximidade de motricidade com afetividade.

Propuseram-se circuitos e brincadeiras com materiais variados, múltiplas possibilidades de posicionar, equilibrar e locomover-se e jogos funcionais de exploração, manipulação e dominância motora. As crianças se equilibraram sobre barras, tábuas e pranchas de diferentes texturas, alturas e inclinações; escalaram por cordas, escadas e espaldar; deslocaram-se por trilhas de pneus e de cones; saltaram por bambolês e barreiras; brincaram de queimado e outros jogos populares de exploração do espaço em trajetos diversificados (circular, linear e angular). Participaram de desafios criados a partir do uso de diferentes materiais, sendo a orientação para as crianças a de que agissem espontaneamente, criando suas dinâmicas e apropriando com seu próprio ritmo da estrutura proposta, o que favoreceu a autonomia e desenvolvimento da inteligência prática ou sensório-motora. Dinâmicas utilizando o corpo em movimento, as posturas da yoga com música e histórias, exercícios de relaxamento e massagens com materiais foram utilizados para despertar a consciência corporal, desenvolver os sentidos e trabalhar a concentração, calma, envolvimento e outras habilidades socioemocionais. Priorizou-se o trabalho sensorial, destacando momentos de sentir percepções, texturas e sensações diversas para despertar no corpo reações e emoções particulares. Utilizaram-se materiais da natureza (areia, pedras, milho, folhas secas, conchinhas e outros) e sucatas (caixa de ovos, plástico bolha, tampinhas e rolhas), que oferecem várias texturas, cores, cheiros, pesos e formas, favorecendo novas descobertas e surpresas. As crianças manusearam, cheiraram e sentiram as texturas e as formas, descreveram as características dos materiais através da manipulação com os pés e mãos e de olhos vendados e relataram verbalmente e corporalmente as emoções despertadas (acariciaram as pedras, “sambaram” no plástico bolha, se enrijeceram ao pisar no milho).

Houve a vivência da brincadeira simbólica e do faz de conta nos momentos do Jogo Espontâneo Relacional que se caracteriza, segundo Cabral (2001), pela participação ativa e espontânea, com liberdade para escolher o material, para explorar, construir e experimentar sem objetivos e regras impostas, tendo parceria dos colegas e do professor. Utilizaram-se materiais diversificados como bolas, bambolês, caixas, tecidos coloridos, cordas, bastões de papelão, pneus, saquinhos de areia, tábuas e outros que possibilitaram descobrir e utilizar progressivamente as próprias possibilidades motoras expressivas e instrumentais. Todos participaram com autonomia, sentindo-se capazes e seguros em criar e encenar histórias, personagens e cenas familiares. Realizaram construções coletivas e elaboradas.

Agregou-se a piscina infantil como espaço para atividade de exploração sensorial e motora tendo a água como elemento principal. A proposta foi de estar e brincar com a água utilizando bacias, baldes, bolas e o próprio corpo em interação com os colegas. Assim, as crianças se deslocaram, exploraram habilidades, testaram as qualidades e possibilidades do meio, imitaram os colegas e organizaram brincadeiras interativas. O meio aquático tornou-se um elo de comunicação e interação com o outro e com os objetos.

Desenvolveram-se atividades de construção de brinquedos (sapatos de lata e balandangã), nas quais as crianças estiveram ativamente engajadas em todo o processo, desde a construção até a utilização para brincar, incentivando o movimento e despertando iniciativa, coordenação e articulação do grupo. Pesquisaram os materiais, testaram as várias possibilidades e criaram os brinquedos, trabalhando com foco e experimentando habilidade de destreza fina. Realizaram-se atividades de expressão através de desenho e pintura tendo à disposição lápis, giz de cera, tintas, pincéis, revistas para recortar e papéis variados, através das quais criaram sem tema direcionado e puderam livremente expressar interesse em explorar as tintas com o corpo todo. Nas atividades de manipulação de argila e massa de farinha, as crianças pesquisaram os materiais, amassaram, espremeram, bateram, utilizaram os acessórios disponibilizados (rolos, forminhas, moldes e facas), passaram na pele, cheiraram e interagiram com os colegas e, finalmente, modelaram para transformar os materiais de acordo com seus desejos.

As atividades realizadas na colônia foram postadas nas redes sociais (facebook e instagram), com relatos breves dos objetivos e fotos das ações. Foram acompanhadas por todos os pais e outros seguidores, que comentaram sobre a aceitação e credibilidade da proposta, e deram feedback positivo a respeito do envolvimento e satisfação dos filhos.

As intervenções tiveram como princípio o estímulo à autonomia, o apoio às habilidades e iniciativas das crianças e a valorização do espírito investigativo. Os professores atuaram com disponibilidade, criatividade, dinamismo e afetividade (SANCHEZ; MARTÍNEZ; PEÑÁLVER, 2003) na organização do espaço, dos materiais e na proposição das vivências. A construção de boa relação e de vínculo afetivo possibilitou despertar o interesse, a participação e desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os professores envolvidos, a Colônia de férias atendeu ao objetivo proposto de levar recreação e diversão, além de desenvolver potencialidades e promover aprendizagem significativa, levando em consideração as necessidades das crianças. Avaliaram que, ao planejarem as ações, conduzirem e intervirem baseados na psicomotricidade, foi possível ampliar a possibilidade de interação, relação coletiva e trocas mesmo com um grupo de crianças de idades diferentes. Assim, também foi observado nas crianças, melhoria na capacidade de autonomia e o desenvolvimento de habilidades motoras (equilíbrio, coordenação fina e noções espaciais e temporais) e executivas (planejamento, organização, atenção e flexibilização).

A partir de relatos escritos e verbalizados dos pais e de outros que acompanharam as postagens em redes sociais, foi possível perceber a valorização das atividades propostas por propiciarem satisfação nos filhos, e por possibilitarem o resgate de memórias e sensações positivas vividas em suas próprias infâncias brincantes.

Mostrou ser uma proposta possível de ser trabalhada em colônias de férias, com resultados significativos no que diz respeito ao interesse e envolvimento das crianças e na repercussão positiva relatada pelos demais envolvidos. Sob a perspectiva dos professores envolvidos, ficou a certeza da possibilidade de efetivação da ação na realidade das colônias de férias, e a percepção de que puderam oferecer às crianças experiências nas quais o processo de aprender se deu através da ludicidade e do brincar.

Espera-se que o relato desta experiência de trabalho possa servir de referência e reflexão para a construção de outras práticas de psicomotricidade no âmbito das colônias de férias, e possa contribuir para produção de outras bibliografias que busquem refletir sobre a objetividade do brincar nas atividades recreativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. **Teoria e prática em Psicomotricidade**: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

CABRAL, S. V. **Psicomotricidade Relacional**. Prática Clínica e Escolar. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

CAMPOS, D.; CABRAL, S. V. **Psicomotricidade-uma visão sobre a infância no IPREDE: crianças em dificuldades e suas famílias**: os benefícios da relação psicomotora. Fortaleza: Gráfica LCR, 2014.

MATOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil**: construindo o método na escola. 7. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

MEDEL, C. R. M. de A. **Educação Infantil**: da construção do ambiente às práticas pedagógicas. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SÁNCHEZ, P. A.; MARTÍNEZ, M. R.; PEÑÁLVER, I. V. **A psicomotricidade na educação infantil**: uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, G. B. **O brincar é a estrada encantada para a vida**. Série Inspirações. Disponível em: <<http://aliancapelainfancia.org.br/abcd-encantado-da-infancia/>>. Acesso em: 16 set. 2017.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

SANTANA, Herlenalda A.; CUSTÓDIO, Larisse C. S.; PRADO, Rosa L. A importância da psicomotricidade na formação do docente em educação física escolar. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 16-22.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA FORMAÇÃO DO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Herlenalda Anchieta Santana (Faculdade Estácio de Sergipe)

herlenaldaanchieta@yahoo.com.br

Larisse Cristina Santos Custódio (Faculdade Estácio de Sergipe)

lari_aju88@hotmail.com

Rosa Luciana Prado (Faculdade Estácio de Sergipe)

rosa_luciana@hotmail.com

Eixo temático: Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana (ou afins)

Resumo: A análise curricular é relevante para a realização de reflexões acerca das competências básicas na formação profissional. Este estudo discute e aborda a formação docente em Educação Física, no âmbito da licenciatura, enfatizando a preparação para atuação na área da psicomotricidade. Por se tratar de estudo bibliográfico e documental pretende-se identificar a importância da formação psicomotora na grade curricular do graduando em educação física da Faculdade Estácio de Sergipe. Foi encontrado na literatura que os profissionais necessitam de um corpo de conhecimentos acadêmico e científicos solidificados, o que implicaria uma formação devidamente estruturada com identidade acadêmica claramente definida seguindo uma lógica que orienta a produção e a sistematização do conhecimento, sendo a psicomotricidade um dos eixos centrais na formação docente. A grade curricular em questão aborda de forma explícita, em algumas disciplinas, porém, acredita-se que a área da psicomotricidade, tendo em vista sua complexidade teórica e prática, necessitaria de atenção. A análise mostrou que o desenvolvimento motriz de uma criança está associado à qualidade de aplicabilidade de atividades que elevam o desenvolvimento cognitivo, emocional, educativo e terapêutico, estes refletem, conseqüentemente sobre eles, a absorção de movimentos nítidos, coordenados, e integrados intelectualmente, tornando a criança ou adolescente independente e autônomo para cada situação.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Educação Física. Formação docente.

INTRODUÇÃO

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (2007), a psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao mundo interno e externo, sendo sustentada por

três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Desse conceito, nasce um conflito para o docente, principalmente da área de Educação Física, que é a continuidade de problemáticas motoras e psicossociais facilmente encontradas nas instituições educacionais, e que, devem ser percebidas pelo docente. Nesse sentido, deve-se refletir uma formação que contemple a ciência da psicomotricidade nas licenciaturas, através da elaboração de um currículo que agregue dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais necessárias à compreensão e aplicação desta ciência.

Segundo Ferreira (2006), a Psicomotricidade e a Educação Física devem estar afinadas e aptas para serem realizadas. No campo educacional essa relação é de suma importância. Freire (1996), considera o professor como um pesquisador, a relevância desse conceito, adequa competências necessárias que enriquecem e valorizam a atuação de qualidade dessa ciência; favorecendo tanto o compromisso docente, quanto o reforço de estruturas pedagógicas necessárias no ambiente escolar. Assim, a aplicação da psicomotricidade, deve ter em vista conhecimentos adequados para que seu desempenho esteja num efetivo desenvolvimento de seu trabalho. Nesse sentido, o objetivo desse estudo é discutir como os estudos da Psicomotricidade se consolidam no curso de formação em licenciatura em Educação Física da Faculdade Estácio.

METODOLOGIA

A proposta visualizada nesse estudo teve como apoio fundamental a pesquisa qualitativa utilizando-se procedimentos da investigação bibliográfica em documentos recentes (2007-2016) a fim de incitar ao docente de Educação Física à necessidade de que o mesmo seja um profissional qualificado e especializado ao que se refere ao conhecimento da psicomotricidade. Além disso, esse estudo é considerado documental, pois analisou o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Faculdade Estácio de Sergipe, e possui um modelo que atende as legislações nacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na investigação bibliográfica, foi contemplada em 40 estudos publicados entre os anos 2007-2016, sobre a temática psicomotricidade (Associação Brasileira de Psicomotricidade, Scielo, Coleção Pesquisa em Educação Física, Revista Motriz, Revista Mackenzie, Revista Brasileira de Educação Física) foi possível perceber que as principais ideias, posturas e opiniões dos autores pesquisados: LE BOULCH (1987); FREIRE (1996); ASSUNÇÃO; COELHO (1997); DARIDO (2003); FERREIRA

(2006); TANI (2008); VENÂNCIO; DARIDO (2012), versaram sobre contribuições da psicomotricidade na aplicabilidade de aulas de educação física escolar especialmente na educação infantil, bem como, abordavam que apesar da existência da participação ativa da ciência da psicomotricidade na formação docente, é notório que no âmbito pedagógico esta abordagem ainda se faz ineficiente.

Tani (2008), reproduz um preceito próprio para análise dessa linha tênue de estudo, acreditando que os profissionais necessitam de um corpo de conhecimentos acadêmico e científicos solidificados, o que implicaria uma formação devidamente estruturada com identidade acadêmica claramente definida, seguindo uma lógica que orienta a produção e a sistematização do conhecimento. Essa fundamentação pressupõe da premissa que a base sustentadora da relação entre o docente e seu conhecimento sobre psicomotricidade, não se pode estar à deriva.

Nesse contexto, quando um docente, sente a necessidade de exteriorizar o seu conhecimento, é inevitável que se verifique: Quais disciplinas estão inseridas em sua grade curricular para que estas lhes deem o suporte essencial para administrar ações que envolvam a aplicação da psicomotricidade?

Projeto Pedagógico do Curso da Faculdade Estácio de Sergipe

Depois da confirmação acima da base literária, a defesa outorgada da importância do conhecimento da psicomotricidade e sua aplicabilidade, buscou-se repostas para as questões norteadoras da pesquisa. Para tanto, foi cedido gentilmente para análise, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Estácio de Sergipe, cujo conteúdo remete com clareza aos objetivos gerais, específicos e perfil do egresso do curso a fim de obter uma melhor compreensão, sendo estes, elementos primordiais para a aprendizagem do docente e para a formação intrínseca e eficaz daquele que egressa do curso.

Neste documento, é nítida a ênfase que deve ser dada à formação de um profissional qualificado que possa intervir academicamente e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, no componente curricular educação física, na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e profissional.

Segundo esse mesmo documento interno, a Faculdade Estácio de Sergipe declara sua especificidade a todas as grades curriculares, denominadas 115, 116, 212, e 213, as quais de forma fidedigna foram transcritas, nas grades 115 e 116: “O Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Estácio de Sergipe tem como objetivo

competências e habilidades específicas para uma intervenção profissional de excelência”.

No âmbito escolar o processo que envolve a Educação Física escolar, adentra nos argumentos formativos desse componente curricular, permitindo atribuir outras expectativas que possam cooperar com o desenvolvimento humano (DARIDO, 2003). A autora que possui notável referência bibliográfica distingue e ressalta que o docente, acolhe uma junção de saberes a partir de um currículo tradicional junto com o conhecimento prático que existe em algumas disciplinas, permitindo um entendimento mais aprofundado de todo conteúdo que se aprende dentro da sala de aula, partindo da primazia que este juízo está relacionado às questões biológicas e também daqueles que particularmente elaboraram através de dados científicos.

Para Venâncio e Darido (2012), a existência dessa precisão reflete a inserção do local sistematizado e coletivo dentro do espaço escolar, a entender que parte dessa inclusão irá beneficiar todos os professores de Educação Física, e os mesmos sigam compartilhando a experiência na construção do Projeto Pedagógico escolar. Partindo dessa dimensão, o documento da instituição citada nas grades 115 e 116 ainda ressaltam que “O Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Sergipe, tem como proposta formar professores generalistas, éticos, humanistas, autônomos, empreendedores, críticos e reflexivos, que compreendam a Educação Física e o Movimento Humano não como um fim em si mesmo, mas, como meios para, através da educação e reeducação motora e, da educação para um estilo de vida ativo e de comportamentos saudáveis, atingir os objetivos e valores inerentes ao processo educacional”.

Julgando a visão do documento supracitado Projeto Pedagógico do Curso-PPC, entende-se que o licenciado deverá possuir habilidades para construção de sua identidade, requerendo competências que lhe consinta adaptar-se às transformações da sociedade. Essa probabilidade de ajuste deve preparar o docente para confrontar e vencer os desafios do mercado de trabalho através de uma visão crítico-analítica que faz emergir de forma criativa a capacidade de atuação profissional. O curso aponta para perspectiva de um professor que contribua como um agente de transformação. Para tanto, este deverá estar empenhado de forma específica, a promover continuamente um estilo de vida ativo e salutar, para, através das atividades físicas, esportivas e recreativas, cooperar para a qualidade de vida e, para o desenvolvimento constante do pensamento crítico, da construção da cidadania integral de uma sociedade

verdadeiramente democrática e igualitária. O PPC, portanto, prima e aprecia as ações, como frutos da intervenção de profissionais autônomos e humanistas na realidade social. Toda proposição que foi citada acerca do PPC do curso de Educação Física da Faculdade Estácio de Sergipe, apresenta sequelas que precisam de vários ajustes, a fazer dessa certeza, uma realidade na vida do acadêmico, especialmente ao que se refere aos objetivos gerais e específicos.

Disciplinas Contributivas para a Psicomotricidade

Com o intuito de visualizar as contribuições de disciplinas curriculares para com o conteúdo psicomotricidade e sua aplicabilidade no cotidiano das aulas práticas, foi elaborado um histograma (Figura 1), em que constam algumas disciplinas curriculares do curso de licenciatura em Educação Física, referenciando a grades curriculares 115, 116, 212, e 213, disponibilizados pela Faculdade Estácio de Sergipe, tivemos como base mentas das disciplinas dos períodos vigentes destes cursos.

Todo acervo que este documento interno dispõe para essa investigação foi primordial para iniciar a análise. Do 1º ao 6º período de formação profissional nota-se que 12,5% das disciplinas trazem abordagem sobre psicomotricidade de forma implícita (oculta). No entanto, são subconteúdos que emergem a partir de discussões pertinentes à área da motricidade. A base é composta pelas disciplinas: Recreação e Lazer, Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem e controle motor. A partir de 4º período esses conhecimentos conceituais são expandidos através do estágio curricular obrigatório, concomitantemente são oferecidas as disciplinas de corporeidade e motricidade, educação especial e educação física adaptada.

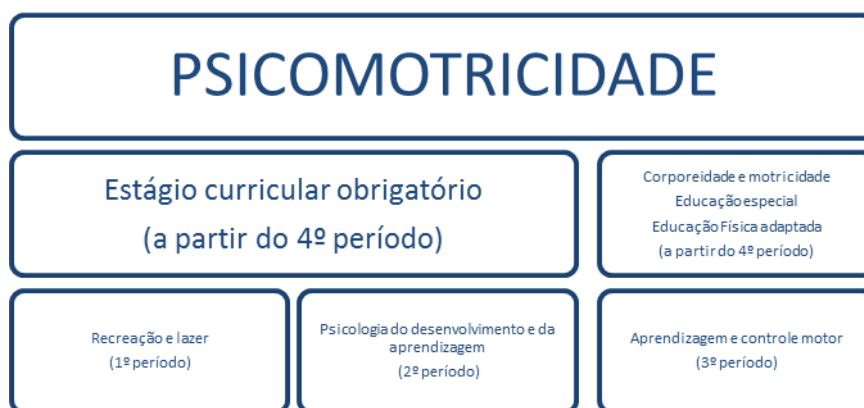


Figura 1: Histograma da contribuição das disciplinas na formação psicomotora no curso de Educação Física Licenciatura da Faculdade Estácio de Sergipe

Assim, fica demonstrada a necessidade de reavaliação da grade curricular do curso de Educação Física, quanto à inclusão de disciplinas que venham contribuir com o conteúdo psicomotricidade de forma explícita, principalmente no aspecto da prevenção de dificuldades da aprendizagem, visando à promoção do processo de ensino, com ênfase no desenvolvimento afetivo, autoconceito, sentido de autonomia, sentido de iniciativa e curiosidade, elementos fundamentais ao desenvolvimento infantil.

Ademais, ressalta-se a necessidade da disciplina Corporeidade e Motricidade que atualmente é ofertada *online* no 4º (quarto) período, retornar ao ensino presencial, em virtude de contemplar em seu conteúdo a construção cultural do corpo, considerando em sua abrangência histórica, a sociedade contemporânea no contexto dos esportes e a corporeidade em relação à formação do profissional de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi apresentar de forma contextual a importância do conhecimento prévio sobre a Psicomotricidade no ensino superior ao que se refere às disciplinas inseridas na grade curricular ofertada pelo curso de Educação Física Licenciatura da Faculdade Estácio de Sergipe. Entende-se que o estudo, evidencia uma falha por não analisar a prática especializada da psicomotricidade. Para o docente, a inaptidão, inviabiliza qualquer condição de construção de aprendizagem para o discente. Nesta pesquisa, procurou-se por meio do estado da arte literária, mostrar a proeminência desse conflito, ressaltando e destacando bases conceituais e teóricas relevantes para atuação em educação física escolar.

A análise mostrou que o desenvolvimento motriz de uma criança está associado à qualidade de aplicabilidade de atividades que elevam o desenvolvimento cognitivo, emocional, educativo e terapêutico, reflete conseqüentemente sobre eles, a absorção de movimentos nítidos, coordenados, e integrados intelectualmente, tornando a criança ou adolescente independente e autônomo para cada situação. Além disso, o aprendiz que tem a sua aprendizagem motora observada enaltece a exploração do que esteve ali o tempo todo oculto. Assim é possível observar que a Psicomotricidade teve e continua a ter um papel fundamental no desenvolvimento motor do indivíduo.

REFERÊNCIAS

ABP. Associação Brasileira de Psicomotricidade. 2007. Disponível em: <<http://psicomotricidade.com.br/>>. Acesso em: 29 set. 2016.

ASSUNÇÃO, E.; COELHO, J. M. T. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FERREIRA, C. **Psicomotricidade da educação infantil à gerontologia**. Teoria e prática. São Paulo: Lovise, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1987

TANI, G. (Ed.) **Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (Impresso), São Paulo, v. 26, p. 97-109, jan./mar. 2012. Disponível em<<http://diaadiaeducacao.pr.gov.br/det/arquivos/File/FORMACAO/PED.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2016.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

FONTE, Larissa M. B.; COUTO, Yara A.; SILVA, Vivian P. Girabonito: 10 anos de Girafulô. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 23-27.

GIRABONITO: 10 ANOS DE GIRAFULÔ

Larissa Martins Bela Fonte (UFSCar)

larissabfonte@gmail.com

Yara Aparecida Couto (UFSCar)

yaracouto@ufscar.br

Vivian Parreira da Silva (UFSCar)

vivian@teia.org.br

Eixo temático: Motricidade e Arte

Resumo: Como convergir dez anos de existência em dança, tradições, aprendizados e saberes em grupo para a linguagem audiovisual com o objetivo de retratar sua trajetória de uma forma que contemple as vivências e relações de um grupo? Esta foi a questão norteadora para a realização deste trabalho que resultou no curta-documentário “Girabonito: 10 anos de Girafulô”, em 2016, sobre o Grupo de Prática e Pesquisa em Danças Brasileiras, como projeto de extensão da Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação Física e Motricidade Humana. Esta proposta se concretiza pelo acompanhamento das vivências do grupo durante um ano em seus ensaios abertos, apresentações em escolas, praças, eventos e em suas viagens de estudo e experiência com mestres da cultura popular, momentos estes que pudemos sintetizar um pouco deste trabalho educativo cultural em suas várias perspectivas, da relação de cada pessoa na trajetória do grupo, do contato das crianças com uma outra forma de educação e envolvimento com o corpo, do público que interage em cada apresentação, do fomento cultural para a cidade e da relação com cada mestre que passa seus conhecimentos sobre essa teia poderosa que é a cultura das nossas danças populares e tudo o que ela repercute.

Palavras-chave: Danças brasileiras. Motricidade. Audiovisual. Cultura popular. Arte.

INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa e Prática em Danças Brasileiras Girafulô foi criado em 2006 na cidade de São Carlos pela educadora Vívian Parreira da Silva. O objetivo do grupo se configura em realizar atividades práticas e de pesquisa em danças brasileiras. O trabalho do grupo é guiado pelas manifestações tradicionais, a partir da cultura popular, resignificando cenários, valorizando os processos dinâmicos e criadores que

estão presentes nas brincadeiras e danças do nosso país, tais como o cacuriá, caroco, coco, congada, cirandas e jongo.

O presente trabalho leva em consideração que, para Foganholi, Silva e Corrêa (2013) as Danças Brasileiras são compreendidas como manifestações que expressam “[...] predominantemente as influências culturais africanas e indígenas e que, praticadas pelas comunidades regionais revelam nos sons e movimentos as histórias e os modos de ser, de viver e de ver o mundo desses grupos de origem, preservando as tradições de seus antepassados”.

Segundo Silva (2011, p. 9), “[...] a partir de estudos das Festas populares é possível reconhecer aspectos diferenciados que as determinam como práticas estruturantes na vida das pessoas que as vivenciam”. Assim sendo, a proposta é de construir um documentário afetivo, de dentro para fora, buscando a valorização da cultura popular brasileira, remetendo às suas tradicionalidades, ritualidades e sacralidades, que se expressam a partir do trabalho do grupo Girafulô na cidade de São Carlos e a influência que esta vivência significa para a vida de cada integrante do grupo e para quem brinca em suas apresentações na cidade nesses dez anos de existência.

O principal objetivo do grupo é a prática e a pesquisa das danças brasileiras, valorizando os processos de criação e a dinamicidade presentes na cultura popular, valorizando em seu trabalho a liberdade de criar e recriar levando em consideração a arte e a tradição, sendo o objetivo deste trabalho retratar e acompanhar uma parte desta trajetória de dez anos para a concretização de uma obra audiovisual que contemple as vivências e relações do grupo, tendo como metodologias o acompanhamento em eventos, apresentações, oficinas e vivências de prática e pesquisa no ano de 2016, juntamente com a coleta de depoimentos das pessoas que constituem o grupo e das mestras e mestres da cultura popular que fizeram parte da trajetória do Girafulô.

GIRA BONITO, GIRAFULÔ – DESENVOLVIMENTO

Trata-se de um documentário sobre o grupo e para o grupo. Para que as pessoas que o assistirem, através do estilo da montagem, da disposição e composição das imagens e todo o significado que o conteúdo contempla, sintam-se parte do projeto, acompanhando as vivências, os ensaios, as músicas e danças, apresentações e o carinho que cada depoimento nos traz.

Para a captação das imagens e imersão no projeto foram realizados registros nos seguintes eventos:

- Acompanhamento dos ensaios semanais, registrando, conhecendo cada membro do grupo e participando;
- Acompanhamento nas apresentações - SESC-São Carlos (Serviço Social do Comércio), Escola Jequitibá, Festa de aniversário do maracatu Rochedo de Ouro;
- Acompanhamento na viagem, a festa em homenagem a Santo Antônio na comunidade de Jongo de Piquete;
- Acompanhamento na vivência com o mestre Henrique Menezes e apresentação do grupo de cacuriá Pé no Terreiro;
- Acompanhamento na vivência com as Caixeiras do Divino Espírito Santo da família Menezes;
- Acompanhamento da viagem à festa da Congada na comunidade do Marinheiro de São Benedito.

Importante também a coleta de depoimentos de figuras-chaves que contemplam a formação do grupo. Na viagem para Piquete, coletamos o depoimento de Mestre Gil, amigo e parceiro do grupo há seis anos e mestre de Jongo da região.

Na vivência com Mestre Henrique Menezes, músico popular, integrante da casa de cultura da nação Jeje-Nagô Fanti Ashanti, componente do grupo de cacuriá Pé no Terreiro e do grupo de mestres populares Ponto BR, ele nos introduziu a novos ritmos e músicas que puderam ser incorporadas ao repertório do grupo e nos cedeu um depoimento falando sobre a importância do grupo e passou mensagens sobre a valorização de nossa cultura em apelo às entidades governamentais.

Em Uberlândia, na Congada, a grande mãe da família do Marinheiro de São Benedito, Selma Silva, falou sobre a vivência do Girafulô em suas festas tradicionais, como se dá essa relação de troca de aprendizados familiar.

Além disso foi realizada uma roda de conversa após um ensaio de comemoração do grupo entre as pessoas integrantes, onde cada uma pôde falar um pouco de como a estadia do grupo mudou aspectos de suas vidas pessoais e em grupo, como mudaram sua relação com o corpo, com a cultura e raízes afrobrasileiras, com a educação e com a cidade de São Carlos.

Com base em aspectos da montagem de roteiro documental, levando em consideração a pesquisa e planejamento, o roteiro, a estrutura e o tratamento do filme documental, visto que “[...] o início é o ponto de seu trabalho antes do qual nada precisa ser dito. O final é o ponto além do qual nada mais precisa ser dito. E o meio corre entre os dois” (HAMPE, 1997), o material coletado foi decupado, separado e editado em

núcleos independentes, para poder compor então um roteiro concreto, criando uma linha do tempo para trabalhar a costura nas inserções, ritmo, cortes e falas.

O filme é finalizado com um total de vinte e cinco minutos de duração, tanto devido à quantidade e variedade de material coletado, quando pela fluidez da narrativa para poder passar pelos núcleos de pesquisa que queríamos abordar, traçando a trajetória do ciclo de um ano de atividades do grupo, que a cada ano se renova e fortalece os laços.

Realizamos, ao final do processo, uma confraternização na terça-feira de ensaio na TEIA - Casa de Criação, onde foi exibido o primeiro corte do filme para todas integrantes do grupo. Um momento de muita alegria compartilhada e satisfação, emoções ao ver a relação de cada pessoa na trajetória do grupo, suas transformações pessoais e a relevância de todo este trabalho tão especial que vem sendo realizado ao longo desses dez anos.

CONSIDERAÇÕES

Girabonito, Girafulô girou. Atualmente com quase 600 visualizações no canal do Youtube, foi exibido na confraternização do grupo e está circulando por projetos e mostras independentes. Com depoimentos de mestras e mestres de cultura popular brasileira de diferentes regiões do país, mestres que nunca se conheceram, desde São Luiz do Maranhão, até a casa de Dona Selma e o terreiro de Mestre Gil, tradições, saberes e movimentos que se interligam por meio da conexão com o Girafulô nessa relação de trocas. Relações essas que se refletem em cada passo de dança e sorriso de criança nas apresentações do grupo, regida pelo amor e respeito pelas danças, pelos aprendizados e transformações individuais que isso acarreta em cada integrante que passa pelo grupo em São Carlos.

De acordo com Silva (2011, p.9)

É importante ressaltar ainda que, por meio de estudos destas manifestações é possível conhecer um pouco sobre a cultura popular no país, não apenas como folguedo ou espetáculo, mas como algo que se dinamiza, se modifica e é parte importante na formação de identidades de grupos e sujeitos.

O curta-documentário que celebra os dez anos de existência do Grupo Girafulô é um processo cultural e artístico de conexão e propagação dos fundamentos de nossas

culturas tradicionais de grande valor, de fortalecimento dessa teia que constitui as potencialidades das danças e culturas populares brasileiras.

REFERÊNCIAS

FOGANHOLI, Cláudia; SILVA, Vivian Parreira da; CORRÊA, Denise. Danças Brasileiras na Educação Física Escolar: reconhecendo nossa história. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, v. 18, n. 184, set. 2013.

HAMPE, Barry. **Escrevendo um documentário**. Tradução de Roberto Braga. New York: Henry Holt and Company, 1997.

SILVA, Vivian Parreira da. **Do chocalho ao bastão**: processos educativos do terno de congado marinho de São Benedito-Uberlândia-MG. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

BRITO, Aglaédna O.; JESUS, Cristiane E.; SOARES, Taís B. A. O desenvolvimento da motricidade na síndrome rara. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 28-32.

O DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE NA SÍNDROME RARA

Aglaédna Oliveira Brito (Universidade Federal de Sergipe)

aglaedna@hotmail.com

Cristiane Elias de Jesus (Universidade Federal de Sergipe)

cristianeelias36@gmail.com

Taís Bracher Annoroso Soares (Universidade Federal de Sergipe)

tbracher@gmail.com

Eixo temático: Motricidade, Bem Viver e Saúde

Resumo: O presente trabalho objetiva uma descrição dos atrasos motores presentes na paciente em decorrência da monossomia parcial do braço curto 7, que é uma alteração genética rara que acarreta disfunções psicomotoras causadas por desordens congênitas, ocasionando um atraso do neurodesenvolvimento e cranioestenose. O caminho metodológico percorrido foi através de um estudo de caso de uma criança diagnosticada com a monossomia parcial do braço curto 7. Foi aplicado o instrumento Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade (PEDI). Esse instrumento tem como objetivo principal avaliar a capacidade e o desempenho em três áreas de atividades: habilidades funcionais, assistência ao cuidador e modificações. Por motivos de escolha a tabela com os resultados foi descrita. Este estudo de caso encontra-se em caráter evolutivo onde se busca coletar resultados qualitativos e demonstrativos para a idade em que a criança se encontra. O resultado avaliado pela PEDI confirmou o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor da criança em todas as áreas. Foram observados grandes déficits nas áreas de habilidades funcionais e modificações, principalmente por não ter compreensão cognitiva de comandos, deixando ela sob total dependência do cuidador. Para fins de pesquisa futura, os tratamentos propostos serão nas áreas de psicomotricidade, atividades de vida diária e atividades de vida prática.

Palavras-chave: Cromossomo 7. Transtornos Motores. Anormalidades. Desenvolvimento Motor.

INTRODUÇÃO

A monossomia parcial do braço curto 7 é uma alteração genética rara que acarreta disfunções motoras causadas por desordens congênitas, ocasionando um atraso de neurodesenvolvimento e cranioestenose. Essa monossomia é pouco descrita na literatura mundial tendo menos de dez casos, pois, a maioria é abortada no primeiro

trimestre de gestação. A cranioestenose é um achado comum na grande maioria dos casos, bem como a Síndrome Mielo Displásica. O histórico clínico é de C.E.O.B 10 anos de idade, do sexo feminino, cujo diagnóstico compreende a cranioestenose sindrômica e cariótipo de deleção estrutural do par 7. Apresenta diagnóstico clínico de Síndrome genética rara, com possível desenvolvimento para Mielo Displasia (SMD), filha de pais jovens, saudáveis, casados, sem nenhum tipo de parentesco nem consanguinidade genética ou casos semelhantes familiares. Possuem outra filha mais velha, saudável e sem nenhum tipo de patologia ou síndromes. A mãe relata que a gravidez transcorreu sem graves anormalidades, feito acompanhamento regular de pré-natal, tomando todos os cuidados referentes à gestação, o parto foi normal, a termo, sem complicação com a mãe e bebê. Inicialmente, a equipe que acompanhava o caso suspeitou de diagnóstico de Síndrome de Down (primeiramente descartado) e em seguida de Síndrome de Crouzon. Após exame de cariótipo, foi comprovada mutação estrutural na região p15 – q7, 21 do cromossomo 7, causa das malformações encontradas na criança. Por considerar uma mutação de recente descoberta (sem nomenclatura estabelecida), a geneticista responsável pelo caso detalhou à família todas as más formações físicas, orientando-os quanto aos cuidados necessários com a possibilidade de aparecimento de convulsões, desmaios, vômitos e apneias e também solicitando os cuidados precocemente com a fisioterapia, terapia ocupacional, psicopedagogia e fonoaudiologia a fim de prevenir os atrasos neuropsicomotores. É descrito em avaliações iniciais do exame físico morfológico, baixa estatura, discreta microcefalia, fontanela anterior fechada, hipoplasia da parte media da face, hipertelorismo ocular, epicanto bilateral, raiz nasal baixa, palato alto, braquidactilia (dedos curtos), mãos pequenas e largas, diástase dos retos abdominais, membros curtos em relação ao tronco bem como a deficiência mental. Desde o início os pais foram orientados a leva-la a estimulação precoce na tentativa da prevenção precoce do atraso do desenvolvimento neuropsicomotor. Hoje ela apresenta ganhos no desenvolvimento neuropsicomotor com ganhos em algumas áreas ocupacionais. Acompanhada por profissionais de diversas áreas, a terapia ocupacional foi grande enfoque nesses ganhos.

Objetivo

Descrever os atrasos motores presentes na paciente em decorrência da monossomia parcial do braço curto 7.

MÉTODOS

A partir de um estudo, considerando o caso de uma criança diagnosticada com a monossomia parcial do braço curto 7. A mesma faz acompanhamento de reabilitação desde os três primeiros meses de vida até os dias de hoje. Após consentimento do responsável legal, foi aplicado o instrumento Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade (PEDI). Esse instrumento tem como objetivo principal avaliar a capacidade e o desempenho em três áreas de atividades: habilidades funcionais (aquisição funcionais na área de auto cuidado, mobilidade e função social), assistência ao cuidador (necessidade do auxílio do cuidador na realização das atividades) e modificações (correspondente às adaptações necessárias para a realização das atividades). Este estudo de caso encontra-se em caráter evolutivo onde se busca coletar resultados qualitativos e demonstrativos para a idade em que a criança se encontra. Os resultados encontrados através do Inventário Pediátrica de Incapacidade- (PEDI) referentes à tabela com a idade cronológica da criança de 7 anos e 6 meses, foram observados na Parte 1 – Habilidades Funcionais: áreas autocuidado, mobilidade e função social, que ela é totalmente dependente do cuidador, devido ao escore normativo de ela ser menor do que 10. Já na Parte 2 – Assistência do Cuidador, podemos observar que o déficit maior foi na área de função social, devido ao escore normativo não apresentar nenhum dado. Tabela 1: Escores referentes às Habilidades Funcionais (PEDI). Escore Normativo, Escore Contínuo e Autocuidado. Escore bruto < abaixo de 10, escore normativo seguido do número 35,31 e erro padrão seguido do número $\pm 2,73$. Mobilidade, escore bruto < abaixo de 10, escore normativo seguido do número 41,80 e erro padrão seguido do número $\pm 1,94$. Função Social, escore bruto < abaixo de 10, escore normativo seguido do número 24,85 e erro padrão seguido do número $\pm 3,58$. Os Escores referentes à Assistência do Cuidador (PEDI), escore bruto < abaixo de 10, escore normativo seguido do número 45,92 e erro padrão seguido do número $\pm 5,13$. Mobilidade, escore bruto < abaixo de 10, escore normativo seguido do número 45,88 e erro padrão seguido do número $\pm 4,00$. Função Social, escore bruto seguido do número 0 e erro padrão seguido do número $\pm 20,15$. Na modificação de frequências das áreas de Autocuidado contendo (8 itens), Mobilidade (7 itens) e Função Social (5 itens) nas escalas 1 e 2, todas foram classificadas na função da Reabilitação. No perfil dos escores

os dados obtidos foram: o escore normativo seguido de número < abaixo de 10 e > de 30, com erro padrão seguido ± 2 .

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados através do PEDI referentes à tabela com a idade cronológica da criança de 7 anos e 6 meses, em Habilidades Funcionais – nas áreas de áreas autocuidado, mobilidade e função social, demonstram que ela é totalmente dependente do cuidador, devido o resultado do escore normativo ser menor do que 10, significando grandes perdas funcionais, cognitivas e sensoriais. Já em Assistência do Cuidador é possível observar maior déficit na área de função social, devido o escore normativo que corresponde a completa dependência. A criança também apresenta déficit funcional dos membros superiores, não apresenta noção corporal, lateralidade e nem noção espacial. Apresenta déficit na motricidade global e apresenta hipotenacidade, hipovigilância e prejuízos de processamento sensorial. O melhor escore avaliado das funções sociais foi o de padrão alimentar, onde a criança não demonstrou limitação para aceitar o alimento, nas demais demonstrou grande dependência do cuidador. Na área de mobilidade, ela apresenta marcha limitante, faz uso de órtese nos MMII para colaboração do equilíbrio, correção postural e posição correta dos pés, faz uso de fralda e também apresenta grande dependência na área de auto cuidado. Na área de função social, ela apresentou um brincar pobre e nenhuma interação nas AVD's e nas atividades de rotina da casa. Em comparação com o histórico clínico, a criança apresentou, mesmo com limitantes grandes ganhos no desenvolvimento neuropsicomotor, superação da expectativa de vida esperada pela medicina que em prognóstico inicial era de apenas dois anos.

CONCLUSÃO

O resultado avaliado pela PEDI confirmou a suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor da criança em todas as áreas, com um resultado não compatível com a síndrome. Como foi descrito anteriormente, ela é o décimo caso relatado na literatura mundial, mas única com esta sobrevida longa. Foram observados grandes déficits nas áreas de habilidades funcionais e modificações, principalmente por não ter compreensão cognitiva de comandos, deixando ela sob total dependência do

cuidador. Assim, o estudo sugere futuras pesquisas para melhor compreensão da evolução clínica.

BIBLIOGRAFIA

CHAUFFAILLE, Maria de Lourdes L. F.. Alterações cromossômicas em síndrome mielodisplásica. **Rev. Bras. Hematol. Hemoter.**, São José do Rio Preto, v. 28, n. 3, p. 182-187, sept. 2006.

CHICO PONCE DE LEON, Fernando. Craneostenosis. I. Bases biológicas y análisis de las craneostenosis no sindrómicas. **Bol. Med. Hosp. Infant. Mex.**, México, v. 68, n. 5, p. 333-348, oct. 2011.

MANCINI, Marisa Cotta. **Inventário de avaliação pediátrica de incapacidade (PEDI)**: manual da versão brasileira adaptada. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MELO, José R. T. Craniossinostoses. **Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria**, v. 18, n. 2, p. 110-112, maio/ago. 2014.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

BRITO, Aglaédna O.; SOARES, Taís B. A. A importância da metodologia como facilitador do processo de ensino aprendizagem. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 33-36.

A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA COMO FACILITADOR DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Aglaédna Oliveira Brito (Universidade Federal de Sergipe)

aglaedna@hotmail.com

Taís Bracher Annoroso Soares (Universidade Federal de Sergipe)

tbracher@gmail.com

Eixo temático: Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana (ou afins)

Resumo: A presente pesquisa trata-se de um estudo sobre a importância da metodologia ativa no processo de aprendizagem teórico-científico garantindo ao discente uma diferenciada participação em seu processo de aprendizagem, proporcionando autonomia individual e fomentando as novas pesquisas na área de sua atuação. A pesquisa foi aplicada através de um relato de experiência. Essa pesquisa tem como objetivo geral mostrar os ganhos da formação profissional diante do uso da metodologia abordada. De acordo com estudo bibliográfico desenvolvido é possível mostrar a ampla aquisição de conhecimentos, como também a desenvoltura das habilidades aprendidas a cerca das experiências teórico-práticas vivenciadas pela autora. Para o embasamento teórico foi aplicada uma revisão bibliográfica da temática, considerando as metodologias do tema abordado, como também uma descrição qualitativa em volta do relato de experiência. Por fim, a pesquisa constatou que a experiência mostra resultados significativos para vida futura profissional com ganhos favoráveis nas áreas cognitivas e psicomotoras através das habilidades desenvolvidas no decorrer do curso.

Palavras-chave: Educação em Saúde. Desenvolvimento. SUS.

INTRODUÇÃO

A metodologia ativa é uma concepção educacional que oferece aos discentes de graduação a oportunidade de serem os principais agentes de seu aprendizado. Nesta metodologia o professor conduz a aula estimulando os discentes a fazerem suas próprias críticas e reflexões de acordo com o assunto proposto, trabalhando o aprendizado de forma mais participativa, aperfeiçoando o discente no processo de aprendizagem e proporcionando a ele autonomia individual. A metodologia ativa foi inserida no campo da área de saúde com o objetivo de aprendizagem técnico-científica visando novas

estratégias de formação profissional sendo ao discente ofertado situações de prática supervisionada visando que ele construa um referencial a partir da correlação teórico-prática. Essa metodologia é introduzida nas universidades com a finalidade de fomentar um profissional mais afinado com as políticas de Sistema Único de Saúde (SUS) visando uma qualidade assistencial à população. A Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Universitário Professor Antônio Garcia Filho na cidade de Lagarto/SE, na qual sou discente, baseia seus projetos pedagógicos em metodologia ativa como formação profissional, aproximando os discentes cada vez mais das reais problemáticas da população vivenciando em seu dia a dia, ofertando um ensino correlacionando teoria e prática. Outra forma de abordagem de ensino do campus é estruturada a partir da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), as duas abordagens, metodologia ativa e aprendizagem baseada em problemas, são desenvolvidas na grade pedagógica paralelamente. No Brasil, o modelo de Aprendizagem Baseado em Problemas (ABP), também conhecido como PBL (do inglês Problem Based Learning), tem sido o modelo adotado em diversas escolas médicas e outros cursos da área de saúde. No ensino tradicional, o professor, através de aulas habitualmente expositivas, é o grande responsável por fornecer o conteúdo a ser aprendido. Embora ele possa apresentar ou formular problemas para serem resolvidos com o conteúdo dado, o método ABP é mais amplo, em ABP, o discente é provocado pela situação/problema ou cenário e inicia suas buscas a partir daquele problema. O papel do professor é auxiliar nessas buscas e nas discussões do grupo de tutorial. Os cursos de graduação nos quais se faz uso de ABP são estruturados preferencialmente em turmas pequenas, com um tutor e número reduzido de discentes. As aulas convencionais, com grandes turmas, são substituídas por sessões tutorais nas quais o conhecimento, habilidades e competências são aprendidas por meio de situações-problema, em ciclos de duração variáveis, habitualmente de uma semana, desenvolvidos com situações reais, situações construídas "simuladas" e em laboratórios de práticas.

Neste modelo de currículo, o conteúdo das disciplinas básicas é distribuído durante todo curso, sendo aprendido de forma integrada durante o desenvolvimento das competências.

Objetivo

Relatar a experiência da autora na vivência educacional da metodologia ativa como facilitadora do processo de aprendizagem.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, elaborado no contexto acadêmico, ministrada no quinto período do curso de Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Lagarto/SE, que tem como objetivo principal mostrar os benefícios gerados através do ensino de metodologia ativa que coloca o discente no processo de aprendizagem teórico-científico desenvolvendo as práticas necessárias juntamente com a teoria no tratamento de prevenção e/ou minimização de deformidades do desempenho psicomotor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da observação da realidade, é realizado um estudo prévio do caso a ser abordado e em seguida com o auxílio da literatura e orientação docente. Esse método de estudo capacita o discente a ir em busca de materiais diversificados, oferecendo a oportunidade de conhecer várias formas de concepção e reflexão acerca do assunto, adquirindo autonomia e possibilitando uma maior aquisição de conhecimento. O discente consegue aprender significativamente determinado conteúdo, no momento em que consegue incorporar e agregar novas informações àquelas que já estavam presentes em sua estrutura cognitiva, assim a aprendizagem torna algo concreto facilitando a aquisição de conteúdos e técnicas. Na metodologia tradicional, a maioria dos discentes ficam a mercê dos conhecimentos ofertados pelo docente, desmotivando-o de uma busca ativa pelo processo de aprendizagem. Diante desse cenário, torna-se notório a necessidade de um ensino inovador que proporcionasse um aprendizado consistente e eficaz.

Assim, durante um período de 3 meses, a discente pode vivenciar as práticas técnico-científica no atendimento de uma criança com deficiência motora. As aulas ocorreram dentro de um centro médico no município de Lagarto/SE e foi dividida em dois momentos, sendo o primeiro para atendimento à criança e o segundo para discussão em grupo. A prática do processo de um atendimento demonstrou uma experiência que proporcionou um conhecimento ímpar em relação à prática. Os atendimentos foram desenvolvidos de acordo com o processo terapêutico que se iniciou com a avaliação da criança através de uma entrevista semi-estruturada com a cuidadora, como também através de observações comportamentais da criança que facilitou a compreensão de seu padrão motor. No primeiro encontro foi percebido que a criança

não tinha características motoras condizentes com o diagnóstico informado, contudo apresentava sinais de atraso cognitivo e estereotípias. Diante destas observações foi induzida uma busca ativa sobre o quadro cognitivo e sua possível relação com o quadro motor. Como conduta terapêutica, durante o período de acompanhamento, foi realizada: avaliação completa, enfocando tanto os aspectos psicomotores quanto os cognitivos e encaminhamento ao neuropediatra para uma reavaliação. Também foi realizada uma busca de literatura sobre o caso e suas comorbidades. E por fim, foram traçadas metas de intervenção, baseado no perfil do paciente e nos textos aos quais serviram de base para conhecimentos. A intervenção foi voltada para melhoria nas Atividades de Vida Diária (AVD) da criança, através de orientações para o cuidador.

CONCLUSÃO

A experiência trouxe resultados significativos para vida futura profissional da discente, pois essa correlação teórico-prática abre possibilidades de reflexões oportunizando autonomia e segurança em todo processo terapêutico, ao contrário do que seria na metodologia tradicional, onde o discente somente participa da prática nos períodos finais, atrasando-o de conhecer a realidade.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, José C. S. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). In: 37ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-18. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf> >. Acesso em: 20 jul. 2017.

MELLO, Carolina C. B.; ALVES, Renato O.; LEMOS, Stela M. A. Metodologias de ensino e formação na área da saúde: revisão de literatura. **Rev. CEFAC [online]**, v. 16, n. 6, p. 2015-2028, nov./dez. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Campus Universitário Professor Antônio Garcia Filho**. Disponível em: < <http://lagarto.ufs.br/pagina/18926-campus-universitario-professor-antonio-garcia-filho> >. Acesso em: 20 jul. 2017.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

PASSOS, Adrielle A.; JESUS, Beatriz M.; SANTOS, Carolina G.; ADORNO, Evanilza T.; TEIXEIRA-MACHADO, Lavinia. Atuação da dança em uma criança com Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista associado: relato de experiência. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 37-42.

**ATUAÇÃO DA DANÇA EM UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN E
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA ASSOCIADO:
RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Adrielle Andrade Passos (UFS/Lagarto)

adrielle_passos@hotmail.com

Beatriz Menezes de Jesus (UFS/Lagarto)

beatriz.mj.bm@gmail.com

Carolina Guimarães Santos (UFS/Lagarto)

cacagsantos@hotmail.com

Evanilza Teixeira Adorno

eva-adorno@hotmail.com

Lavinia Teixeira-Machado (UFS/Lagarto)

lavinia@ufs.br

Eixo temático: Motricidade e Arte

Resumo: A Síndrome de Down (SD) é uma anormalidade cromossômica que influencia o desenvolvimento neuropsicomotor. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desarranjo neurológico que afeta o desenvolvimento de áreas como a interação social. Por se fazer uso do corpo, além de explorar as emoções e os sentidos, a Dança fomenta a comunicação a partir da linguagem corporal. O objetivo consiste em verificar os efeitos da Dança nos aspectos motores e sociais de uma criança com SD associada a TEA. Trata-se de um estudo de caso de uma criança de 10 anos de idade, sexo feminino, que participou de aulas de dança, duas vezes por semana, com duração de 60 minutos cada, num período de dois meses. A avaliação foi feita mediante diário de campo e inquérito de Conhecimento, Atitude e Prática (CAP), antes e após o período de investigação. As mudanças no comportamento e na locomoção foram observadas nas primeiras semanas de aula e foram aclamadas com satisfação pelos familiares, o que reforça os benefícios da Dança nos aspectos motores e sociais.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Transtorno do Espectro Autista. Dança.

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Down (SD) é uma anomalia cromossômica que causa alterações no desenvolvimento neuropsicomotor. Tem como característica a hipotonia,

flexibilidade excessiva nas articulações, prejuízo intelectual e um fenótipo peculiar (ARAKI; BAGAGI, 2014).

O desenvolvimento motor das crianças com essa síndrome é mais lento, possuindo atraso nas habilidades motoras básicas. Os indivíduos com SD podem apresentar dificuldade nas atividades de vida diária (AVD's), mas conseguem ter uma vida normal e desempenhar atividades como qualquer outra pessoa. Dessa forma, o estímulo precoce nessas crianças é muito importante para evitar o atraso no desenvolvimento motor e intelectual. Assim, a criança se desenvolverá de forma espontânea, afetiva e criativa (ARAKI; BAGAGI, 2014).

Já o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma desordem neurológica que afeta áreas do desenvolvimento responsáveis pela interação social, comunicação verbal e não verbal e apresentam padrões estereotipados repetitivos em seu comportamento. As crianças com TEA ainda apresentam dificuldade nas habilidades de imitação e uso de gestos espontâneos que comprometem os comportamentos complexos e a socialização (TEIXEIRA-MACHADO, 2015).

De acordo com a bióloga Stephanie Seneff, há uma perspectiva de acréscimo nas taxas de autismo, sendo que uma em cada duas crianças poderão apresentar o TEA. Uma das justificativas é o consumo de glifosato, herbicida desenvolvido para matar ervas, utilizado em alguns alimentos (SAMSEL; SENEFF, 2013).

A Dança se faz expressão de sentidos com o uso do corpo para representar as particularidades do movimento, e emprega a complexidade do ser humano, envolvendo sua auto-organização, autonomia e liberdade ao se expressar (MORTARI, 2013). Os gestos artísticos concedem ao ser humano uma condição de “ser-no-mundo”, em que a dança produz significações e sentidos no agir humano (MARQUES et al., 2013).

Através do corpo, o ser humano consegue se expressar e se comunicar com o mundo. Indivíduos que apresentam limitação motora devido a doenças neurológicas possuem dificuldades para exprimir e interagir sua individualidade com a sociedade (TEIXEIRA-MACHADO; DESANTANA, 2013).

A ativação dos sentidos visuais, auditivos e do sistema vestibular por meio de estímulos, potencializam o processamento e a percepção do meio externo. Assim, a prática da Dança oferece esses estímulos para o indivíduo e permite que faça movimentos acompanhando a melodia da música. A Dança, além de fomentar as atividades motoras, proporciona bem-estar físico, psicológico e social (TEIXEIRA-MACHADO; DESANTANA, 2013).

A Dança proporciona ações semelhantes aos movimentos das AVD's e auxilia no equilíbrio, orientação espacial e temporal, na percepção corporal e princípios da aprendizagem psicomotora (MARQUES et al., 2013). Dessa maneira, o objetivo do estudo consiste em verificar os efeitos da Dança nos aspectos motores e sociais de uma criança com SD associada ao TEA.

MÉTODO

O relato de experiência refere-se a M.E.B.S., 10 anos, sexo feminino, com diagnóstico clínico de SD associada ao TEA. Adentrou ao projeto de extensão “TALT – a dança educação na coexistência da diversidade”, em dezembro de 2016, e foi submetida às aulas de Dança do Grupo TALT (Técnica Aplicada Lavínia Teixeira), o qual utiliza a mesma como fomento da inclusão social e aprimoramento neuropsicomotor. O Grupo TALT possui como público alvo crianças e adolescentes que possuem algum tipo de deficiência física e/ou mental.

As atividades ocorrem dois dias por semana, com duração de 60 minutos cada, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Universitário Professor Antônio Garcia Filho, em Lagarto. Primeiramente, os pais e/ou responsáveis assinam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) após conhecerem e aceitarem a proposta do projeto. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe.

Nas aulas de Dança acontecem momentos de alongamento, exercícios de equilíbrio, flexibilidade, fortalecimento e relaxamento. Além disso, realiza-se sequências coreográficas com base em músicas educativas e contemporâneas para incentivar a coordenação motora, percepção, equilíbrio corporal, integração da sensação e da percepção do movimento, comunicação e participação social (TEIXEIRA-MACHADO, 2015).

Os dados foram coletados a partir de fichas de evolução diária e por uma entrevista com o responsável da criança utilizando o instrumento Inquérito CAP (Conhecimento, Atitude e Prática), que avalia o conhecimento da pessoa/responsável sobre a condição de saúde em questão, qual foi a atitude tomada no momento da descoberta, e quais as práticas atuais que realizam para a situação (RIBEIRO et al., 2013).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro dia da participante no projeto, a mesma apresentou comportamento agressivo, e falta de interação com os demais participantes. Ela ficou somente sentada e quando alguém se aproximava, ela agredia. A expectativa da mãe relatada foi: “Espero que ela fique mais calma. Que ela junto com outras pessoas, melhore a agressividade dela.”.

O incentivo das aulas de Dança foi, além dos benefícios esperados, também diminuir a sua agressividade e melhorar sua convivência social.

Quando foi questionado no Inquérito CAP o que a responsável entende por SD e TEA, a mesma relatou que “autismo é um tipo de agressividade” e “SD é um tipo de deficiência a qual não sabe descrever”. Ao descobrir, ficou triste e surpresa, mas por não entender a condição de sua filha, sempre buscou acompanhamento de profissionais. Atualmente, a participante é acompanhada por: Neuropediatra, Psicólogo, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional e participa da Dança.

A partir do diário de campo identificou-se que, no quinto encontro de Dança, a criança demonstrou interesse em interagir ao ser estimulada, ela batia palmas e observava os passos realizados por uma bolsista do projeto.

A participante continuou demonstrando interesse durante as atividades de Dança, onde já conhece o ambiente, levanta-se para dançar por alguns minutos, canta trechos das músicas, e move-se com bastante entusiasmo (mesmo sentada, como permanece na maioria do tempo), movimentava membros superiores, tronco e cabeça, manda beijos e utiliza o toque para conhecer o ambiente.

Durante o 16º encontro das aulas de Dança, a mãe da participante relatou: “De tudo que eu corri atrás até hoje, a única coisa que achei que foi referência para ela foi a Dança, tem pouco tempo que estou trazendo ela, mas já vi muita mudança em casa”.

Apesar do pouco tempo, foi surpreendente a mudança no padrão de comportamento da criança, principalmente em relação à agressividade, e engajamento e envolvimento nas atividades propostas durante as aulas de dança. Este ponto salienta a proposta da dança ser fundamental no quesito biopsicossocial.

A ação do grupo TALT através da Dança, assim como a Teoria da Motricidade Humana, revela o humano para interagir constantemente com as pessoas e ambiente em busca de conhecimento e expressão corporal. A Dança vem como uma forma de demonstrar sua expressão através do corpo, ritmo, tempo e espaço (MORTARI, 2013).

Esta arte é indissociável do contexto cultural, histórico, político e social. Além disso, há manifestação humana que expressa a reflexão que pode derrubar barreiras e

ultrapassar os limites impostos para as artes e o movimento corporal humano (MORTARI, 2013). Dessa forma, o grupo TALT visa contribuir positivamente na independência funcional, coordenação motora e interação social; além disso, incentiva as apresentações da Dança em público para quebrar a barreira atitudinal existente pelo preconceito em relação aos estereótipos de pessoas que podem dançar.

Por meio da Dança, o indivíduo se revela, se expõe e se expressa através do seu movimentar, fazendo com que a arte de dançar seja apreciada no sentido visual, emocional e social (ALVARENGA; PEREIRA; MORTARI, 2009).

Através do relato, pode-se notar que a participante demonstrou uma maneira peculiar de se expressar, a qual foi respeitada e apreciada, como também incentivada a explorar novas possibilidades de expressão do movimento. A motivação dada à participante disparou processos responsáveis pela consciência do movimento, que tem sido descrita como elemento-chave para as abordagens que visam a unificação dos decursos cognitivos e neuromotores, substanciais para a autoconsciência, como mecanismo de auto-organização. Ademais, o reforço positivo mediante os esboços de expressão do movimento que a participante apresentou, foi fundamental para a conscientização cinestésica da mesma.

CONCLUSÃO

As mudanças no comportamento e na locomoção foram observadas nas primeiras semanas de aula e continuaram até o momento. Esses achados foram aclamados com satisfação pelos familiares, o que reforça os benefícios da Dança nos aspectos motores e sociais em criança com SD associada a TEA.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, A. F.; PEREIRA, A. M.; MORTARI, K. S. M. A Ciência da Motricidade Humana e a Dança. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar - Ensino De Educação Física: MODOS DE SER PROFESSOR, 4, 2009, Londrina - Paraná. **Anais...** Londrina - Paraná: Uel, 2009. v. 4, p. 1 - 101. CD-ROM.

ARAKI, I. P. M.; BAGAGI, P. S. Síndrome de Down e o seu desenvolvimento motor. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, São Paulo, n. 14, p.1-6, 2014.

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. 1, p. 243-263, jan./mar. 2013.

MORTARI, K. S. M. A. **Compreensão do Corpo na Dança**: um olhar para a contemporaneidade. 2013. 500f. Dissertação (Doutorado em Motricidade Humana Especialidade de Dança) – Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, 2013.

RIBEIRO, K. F. C.; MOURA, M. S. S.; BRANDÃO, R. G. C.; NICOLAU, A. I. O.; AQUINO, P. S.; PINHEIRO, A. K. B. Conhecimento, Atitude e Prática de acadêmicas de enfermagem sobre o exame de Papanicolau. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 460-467, 2013.

SAMSEL, A.; SENEFF, S. Enzymes and Amino Acid Biosynthesis by Gut Microbiome: Pathways to Modern Diseases. **Entropy**, v. 15, n. 4, p. 1416-63, 2013.

TEIXEIRA-MACHADO, L. Dançaterapia no autismo. **Revista Fisioterapia e Pesquisa**, Aracaju-Sergipe, v. 22, n. 2, p. 205-211, abr.-jun. 2015.

TEIXEIRA-MACHADO, L.; DESANTANA, J. Dançaterapia e qualidade de vida de pessoas com deficiência: ensaio clínico controlado. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 39-52, jan./mar. 2013.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

RIBEIRO, Sérgio D. D.; MEZZARоба, Cristiano; SANTOS, Carlos A. A. Os espaços públicos de esporte e lazer pelo olhar crítico dos alunos da escola pública: um processo em mídia-educação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 43-49.

OS ESPAÇOS PÚBLICOS DE ESPORTE E LAZER PELO OLHAR CRÍTICO DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA: UM PROCESSO EM MÍDIA- EDUCAÇÃO

Sérgio Dorenski Dantas Ribeiro (UFS)
dorenski@gmail.com

Cristiano Mezzaroba (UFS/UFSC)
cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br

Carlos Alexandre Andrade dos Santos (SEED/SE)
carlos.edfisnutri@gmail.com

Eixo temático: Motricidade Escolar

Resumo: Este estudo analisou a infraestrutura de esporte, lazer e de competições na orla de Atalaia em Aracaju/SE e na cidade de Barra dos Coqueiros/SE a partir de um processo em Mídia-educação. De abordagem Qualitativa constituiu-se numa Pesquisa Descritiva cujos instrumentos de coleta de dados foram a observação e entrevistas. Foi utilizado como recurso tecnológico a câmera de filmar para captura e edição vídeos dos referidos espaços. Os resultados preliminares apontam a discrepância entre as cidades Aracaju (capital e polo turístico) e Barra dos Coqueiros (interior) no tocante a uma política pública para o esporte e lazer o que prevalece o investimento ao ponto turístico.

Palavras-Chave: Espaço Público. Lazer. Esporte. Mídia-educação.

INTRODUÇÃO

Não se pode negar que, atualmente, em nossa sociedade, os meios de comunicação e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) exercem um papel primordial na formação cultural de jovens e adultos proporcionando diversas interações sociais. Esta demanda nos evidencia a necessidade de novas abordagens diante dessas correlações de forças da mídia e das TIC, já que estas estão ligadas às formas como as pessoas lidam com as realidades e a vida.

Em um estudo¹ no ano de 2014 desenvolvido pelo LaboMídia/UFS - Laboratório e Grupo de Pesquisa Observatório da Mídia Esportiva – do Departamento de Educação Física da UFS, realizada no Município de Barra dos Coqueiros/SE, numa escola pública (Colégio Estadual Dr. Carlos Firpo), cuja temática envolveu a Copa do Mundo de Futebol/2014, evidenciou que o processo de intervenção no ambiente escolar a partir da reflexão crítica em torno de um fato esportivo, provoca a autonomia e esclarecimento.

A pesquisa esteve conectada a dois eixos temáticos que subsidiaram a imersão no campo de pesquisa e que deram suporte às observações/reflexões e análises que foram:

a) Mídia-Educação² e Copa do Mundo de Futebol/2014: a escola como protagonista – versou sobre o aspecto geral em Mídia-educação. Nossa aproximação deu-se em uma turma do 9º ano, com aproximadamente trinta e sete alunos e com faixa etária entre 13 a 15 anos. Foi realizado um questionário no qual se refletia sobre o conhecimento dos alunos acerca do que era mídia e também sobre as manifestações do esporte. Realizamos um planejamento prévio do processo de intervenção no período de maio a julho que envolveu as três dimensões da mídia-educação (análise, uso e produção). Utilizamos ainda, como instrumento de coleta de dados, o *Diário de Campo* (DC), para registro desta aproximação na escola e as *Entrevistas* com os sujeitos da pesquisa;

b) Cinema em Debate: uma possibilidade de intervenção – apresentou a apropriação, análise e reflexão com a utilização de filmes (referentes à Copa) no espaço de aula da Educação Física.

Trabalhamos com a *Pesquisa-Formação* e fomos – pesquisadores/professores – tocados pelo “chão da escola”. Esta perspectiva de pesquisa trouxe o sujeito enquanto agente que aprende e ensina diante das situações-problemas que lhe aparecem.

Os resultados foram significativos. A partir da estratégia da triangulação dos dados - questionários iniciais de aproximação com os sujeitos da pesquisa; o diário de campo e entrevistas de caráter semiestruturadas - (MINAYO, 2007) fechamos o ciclo de análise a partir do olhar dos alunos acerca do entendimento sobre a mídia e suas

¹ A pesquisa intitulada *Mídia-Educação e Copa do Mundo de Futebol/2014: a escola como protagonista* foi aprovada para apresentação no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/2015 e contemplada no PIBIC/2015 na UFS com um projeto que dá continuidade a este estudo.

² Embasado em Belloni (2001); Fantin (2006); Rivoltela (2012) em que se constitui uma educação “Com” (o uso da mídia e das TIC; reflexão crítica da mídia; produção da mídia).

possibilidades, construímos, em cumplicidade mútua, um processo formativo em mídia-educação.

Neste aspecto, foi enriquecedora a sugestão dos alunos em construir um jornal para veicular as informações referentes à Copa, mas, não só para este evento esportivo e sim, para as demais possibilidades de reflexões da sociedade e de sua realidade em sua cidade. Portanto, o que foi posto e materializado refletiu na construção e produção da mídia pelos alunos da escola. Enfim, os sujeitos passaram a dar importância as suas construções e, ao mesmo tempo, foram contagiando os demais colegas da turma para a importância desse momento e produziram em 2014 um Jornal impresso “Fala Garoto!” que está na sua 17ª edição.

Assim, este estudo foi basilar para que pudéssemos pensar em novas estratégias de observação e diagnóstico da realidade. Neste aspecto, estabelecer uma linha tênue entre a política pública no tocante as duas realidades próximas e, ao mesmo tempo, antagônicas como a cidade de Barra dos Coqueiros/SE e a Cidade de Aracaju/SE, especificamente, na orla da praia de Atalaia/SE. O “segredo”, portanto, foi ter os alunos que já produzem mídia (Jornal Fala Garoto e vídeos) como protagonistas e produtores dessas observações e fazendo da mídia e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) instrumentos e ferramentas para desnudar a realidade no tocante aos espaços públicos de lazer e práticas esportivas. Portanto, a partir deste contexto que propiciou um processo formativo é que estabelecemos, para esta pesquisa³, novos objetivos.

Enquanto objetivo geral foi proposto *analisar a infraestrutura para as competições esportivas, bem como espaços de lazer na orla da praia de Atalaia em Aracaju/SE e na cidade de Barra dos Coqueiros/SE a partir de um processo em Mídia-educação* (grifo nosso).

Concatenado a este objetivo, traçamos também objetivos específicos que foram: *potencializar os alunos para a utilização da mídia e das TICs com o intuito de descrever a sua realidade no tocante aos espaços públicos e práticas esportivas; estabelecer um olhar crítico para as políticas públicas de esporte e lazer a partir da produção midiática; desenvolver potencialidades para produção midiática numa dimensão crítica, produtiva; criar estratégias para analisar criticamente o fenômeno esportivo em suas diversas faces, mas, principalmente o espetáculo midiático;*

³ Esta pesquisa foi aprovada no Centro de Desenvolvimento de Pesquisa em Políticas de Esporte e de Lazer do Estado de Sergipe, vinculado à Rede Cedex pela chamada pública 01/2015 do Ministério dos Esportes.

socializar os resultados da pesquisa realizada sobre as políticas públicas de esporte e lazer por meio de publicações, realização de eventos (grifo nosso).

Estamos convictos que este estudo proporcionou o seu desenvolvimento fundamentada nas humanidades contribuindo com a qualificação das políticas públicas de esporte e lazer para o Estado de Sergipe e em especial, nas cidades de Aracaju e Barra dos Coqueiros.

Um estudo desenvolvido pelo LaboMídia/UFS em relação ao espaço público Praia de Atalaia⁴, apontou lacunas no tocante às desigualdades estruturais de construção de espaços e instalações para as atividades esportivas e de lazer em relação a outras áreas da cidade. Neste aspecto, articular ações tendo em vista contribuir com a diminuição das desigualdades entre as regiões sergipanas no que tange às políticas públicas de esporte e lazer é crucial, principalmente, advindas dos bancos das universidades públicas, em especial, a Universidade Federal de Sergipe/UFS, o que garante oportunidades acadêmico-científicas para pesquisadores (professores, alunos etc) em conhecer realidades muitas vezes esquecidas pelo poder público o que deixará um legado importante no tocante à formação e o assessoramento de pessoas e instituições que atuam nas áreas de esporte e lazer.

INDICAÇÃO DO MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL

A pesquisa envolve no seu arcabouço teórico a mídia na sociedade contemporânea (THOMPSON 1998; KELLNER, 2001; ADORNO; HORKHEIMER, 1985, entre outros); a perspectiva da Mídia-educação (FANTIN, 2006, 2011; BELLONI, 2001; FANTIN; GIRARDELLO, 2008; RIVOLTELLA, 2012); Educação Física/esporte (BRACHT, 1997; PIRES, 2002; BETTI, 1998, entre outros); as políticas públicas de esporte e lazer (BRUHNS, 2000; DUMAZEDIER, 1976, 1999, 1994, 1975; MARCELLINO, 2001); (MENDES; RIBEIRO, 2012); (RIBEIRO; MEZZAROBA; QUARANTA, 2015).

Estes autores tencionam campos específicos em relação à mídia na sociedade moderna, o esporte e possibilidades formativas como a sociologia; a educação; a educação física; o esporte e lazer.

⁴ Intitulado “Projeto Orla: Estrutura, equipamentos e usos da orla na Praia de Atalaia em Aracaju/SE” que teve apoio financeiro da Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e Lazer do Ministério do Esporte, através do edital 01/2009 da Rede Cedex. Todo resultado da pesquisa encontra-se registrado no livro de mesmo título e disponível em: www.labomidia.ufsc.br.

METODOLOGIA: DA ABORDAGEM E O TIPO DE PESQUISA ÀS ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO AO CAMPO

A pesquisa, em andamento discorre a partir de uma abordagem qualitativa em que não só as questões dos espaços públicos de esporte e lazer foram abordadas, mas, sobretudo, com as questões sociais; do poder público; da gestão pública etc., em que as construções humanas e os atores sociais marcam sua história, seus valores, sua cultura.

A mídia-educação constitui-se como fundante para uma percepção diferenciada no tocante aos produtos da mídia, como o esporte por exemplo, em que, o caminho teórico-metodológico aqui traçado, leve ao esclarecimento numa perspectiva para emancipação. Neste sentido, a relação que se estabelece entre dois lócus (Barra dos Coqueiros e Aracaju – Orla da praia de Atalaia) valorizam experiências de pesquisas já fomentadas que trazem resultados, bem como, apontam lacunas, contradições, mas, sobretudo, possibilidades de diálogo com o poder público (Projeto Orla – 01/2009/Rede Cedex e Copa 2014, ambos do LaboMídia/UFS).

Configura-se como Pesquisa Descritiva (MINAYO, 2007) com 2 (dois) *lócus* de observação: 1. Os espaços públicos de esporte e lazer do município de Barra dos Coqueiros/SE, especificamente, sua orla no tocante as condições de uso para práticas esportivas e de lazer. 2. Análise do espaço público – Orla da praia de Atalaia – no município de Aracaju/SE, tendo como foco principal as competições esportivas que ocorrem nesse espaço e as condições de sua prática no tocante à infraestrutura e também ao lazer.

Utilizamos a Observação com uso do Diário de Campo enquanto um suporte para registro fidedigno das atividades e idiossincrasias dos campos; também, um Questionário que serviu para traçar um perfil dos sujeitos frequentadores desses espaços e Entrevistas Semiestruturadas (a realizar) na fase final da pesquisa com os sujeitos frequentadores escolhidos de forma aleatória.

Além disso, convidamos (já em execução) alguns alunos do Colégio Dr. Carlos Firpo – que são responsáveis pela elaboração do Jornal do Colégio (Fala Garoto) que constam na pesquisa inicial (RIBEIRO; MEZZARROBA; QUARANTA, 2015) para serem os protagonistas na relação com a produção da mídia. Ou seja, eles estão elaborando seus roteiros de filmagens no tocante aos espaços; estão registrando, fotografando e produzindo vídeos documentários. No final da pesquisa, esses também farão parte dos sujeitos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS E RESULTADOS PRELIMINARES

Esta pesquisa ainda está em fase de captura e análise dos dados, mas, já aponta alguns resultados importantes na relação entre política pública de esporte e lazer e o processo de mídia-educação.

Com isso, já percebemos as diferenças na alocação de recursos para construção desses espaços o que privilegia o centro urbano/capital do Estado, tendo em vista ser um espaço em que o potencial turístico é mais promissor além da rede hoteleira e de restaurantes presentes. Contraditoriamente, a orla da Barra dos Coqueiros sofre com o desgaste provocado pelo tempo e não oferece boas condições para outras práticas esportivas e de lazer como futebol, pistas de skates, basquetebol, voleibol entre tantos outros.

Outro aspecto importante é o olhar crítico dos alunos que produzem mídia (jornal e vídeos) de modo autônomo e criativo tocando em pontos pouco observados pela sociedade e o poder público. Apontando as lacunas existentes nesses espaços e principalmente, percebendo as desigualdades econômicas que refletem na vida social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BETTI, M. **A Janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução**. Vitória: UFES, 1997.

BRUHNS, H. T. (Org.). **Temas sobre o lazer**. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

DUMAZEDIER, J. **A revolução cultural do tempo livre**. São Paulo: Studio Nobel, 1994.

DUMAZEDIER, J. **Questionamento teórico do Lazer**. Porto Alegre: PUCRS, 1975.

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, M. **Crianças, cinema e educação**: além do arco-íris. São Paulo: Annablume, 2011.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**. Bauru-SP: EDUSC, 2001.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 2001.

MENDES, D. S.; RIBEIRO, S. D. D. **Projeto Orla**: estrutura, equipamentos e usos da orla na praia de atalaia em Aracaju/SE. São Cristóvão/SE: EDUFS, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

PIRES, G. L. **Educação física e o discurso midiático**: abordagem crítico-emancipatória. Ijuí: Unijuí, 2002.

RIBEIRO, S. D. D.; MEZZAROBA, C. A.; QUARANTA, A. M. Educação física escolar e mídia-educação em tempos de copa do mundo de futebol: uma pesquisa formativa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19./6., 2015, Vitória/ES. **Anais...** Vitória/ES: CBCE, 2015. p. 1-15.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, M. e RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 17-30.

THOMPSON, J. B. **A Mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

PESSULA, Pedro A.; BIVE, Madalena A. T. O currículo de educação física no ensino primário em Moçambique: uma análise a partir da perspectiva intercultural. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. Anais... / Annals... / Anales... São Carlos: SPQMH, 2017. p. 50-56.

O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Pedro Antonio Pessula (Universidade Pedagógica de Moçambique)
pessula.fefd@gmail.com

Madalena Antonio Tirano Bive (Universidade Pedagógica de Moçambique)
madalenatirano15@gmail.com

Eixo temático: Motricidade Escolar

Resumo: A perspectiva intercultural considera que as culturas estão em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução procurando problematizar e entender como são reproduzidas as desigualdades sociais no sistema educativo. Neste sentido, pretendemos analisar os conteúdos do currículo de Educação Física do Ensino Primário em Moçambique a partir da perspectiva da interculturalidade. O estudo enquadra-se na abordagem qualitativa, apoiando-se na análise documental e técnica de análise de conteúdos. Analisando o currículo de Educação Física constatamos que a maior parte dos conteúdos são constituídos pelos desportos orientados pelo princípio do rendimento e disciplinamento dos corpos. Face a estas constatações, consideramos que o currículo de Educação Física apresenta algumas manifestações do multiculturalismo crítico nas categorias: (i) ancoragem social dos discursos a partir de práticas corporais exercidas por ambos sexos, (ii) hibridização discursiva nos conteúdos de jogos e danças da localidade onde a escola se encontra o que demonstra a etnomotricidade, isto é, práticas étnico- culturais da zona onde a escola está inserida.

Palavras- chave: Currículo. Educação Física. Interculturalidade. Ensino Primário.

INTRODUÇÃO

A educação e a escola nos dias de hoje são constantemente desafiadas a reconhecer e dialogar com diferentes culturas que cruzam seus espaços. Consequentemente, estas são chamadas a desenhar estratégias capazes de promover o diálogo entre pessoas de diferentes etnias, línguas, usos e costumes, idades, características físicas e mentais no contexto educacional visando ultrapassar a homogeneização curricular.

Frente a esta diversidade cultural da população escolar, existe uma necessidade de se criar condições e estratégias para a inclusão e integração nos currículos, políticas e práticas pedagógicas de práticas culturais de diversos grupos que fazem parte da sociedade (OLIVEIRA, 2009).

Para Sacristián (2000) o currículo constitui uma construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações. Concludentemente, este deve modelar-se dentro de um sistema escolar concreto, dirigir-se a determinados docentes e discentes, servir-se de determinados meios, num contexto que dá-lhe o significado real.

O currículo é considerado como um conjunto de conteúdos a ensinar devidamente organizados por disciplinas, temas e áreas de estudo, que se deve enquadrar a um plano de acção pedagógica fundamentado no sistema tecnológico (PACHECO, 2005).

A Educação Física é entendida na escola como a disciplina que trata do corpo no sistema educativo enquanto as outras tratam da mente. Consequentemente, os conteúdos desta disciplina estão associados a disciplina, rendimento, perfeição e utilidade.

Entendemos que devemos ultrapassar este pensamento olhando para uma educação equitativa e justa que, segundo Santomé (2013), deve-se eliminar da realidade curricular e escolar a segregação, que se torna visível quando se opta pelo agrupamento de conteúdos e tarefas escolares diferenciadas em função do sexo, da classe social, da etnia e das capacidades dos meninos e meninas.

Percebemos deste modo que o professor deve adoptar estratégias para agir no contexto da diversidade cultural trabalhando o currículo de forma a transformá-lo em função da realidade da escola na perspectiva de garantir uma aprendizagem mais justa, não discriminatória, que respeite as diferenças e o outro.

O multiculturalismo crítico orienta-se no princípio de que culturas das sociedades estão constantemente em construção e reconstrução. Por isso, os currículos devem ser orientados numa perspectiva intercultural rejeitando as posições conservadoras, relações de poder, permitindo a convivência entre as culturas, com base no respeito mútuo. Neste sentido, devem direccionar seus esforços na análise de processos discursivos e considerando a formação das identidades (FRANÇOSO; FRANÇOSO; NEIRA, 2015).

Do ponto de vista prático, o currículo intercultural engloba actuações básicas como os programas e práticas orientadas para melhorar o rendimento escolar de grupos

étnicos minoritários como forma de estimular a tolerância entre grupos culturais estimulando uma visão não etnocêntrica (NEIRA, 2006). Neste sentido, construir um currículo intercultural em Educação Física, segundo Neira (2011), implica a selecção das manifestações corporais que seriam estudadas no decorrer do período lectivo. Neste processo é preciso (1) articular as práticas culturais diferenciadas com os objectivos educacionais, (2) reconhecer a cultura corporal da comunidade, (3) descolonizar o currículo, e (4) Rejeitar o daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos.

Neste sentido, o currículo deve olhar para os saberes, valores e práticas culturais de uma determinada sociedade e incorpora- los nas práticas educativas. Por outro lado, a escola deve interpretar, transformar e ajustar o currículo em práticas de acordo com o contexto histórico, social, cultural, tecnológico, global, político e económico.

Em Moçambique, o currículo do Ensino Primário está organizado em três ciclos de aprendizagens nomeadamente 1º (1ª e 2ª classes), 2º (3ª, 4ª e 5ª classes) e 3º (6ª e 7ª classes) nos quais os objectivos estão articulados de forma contínua (INDE/MINED, 2003). É olhando para os diferentes ciclos de aprendizagem no Ensino Primário que definimos como objectivo do artigo analisar os conteúdos dos programas de ensino de Educação Física para percebemos quais destes representam as práticas sociais e culturais do país.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização deste estudo realizamos uma pesquisa qualitativa que segundo Lüdke e André citadas por Dias (2009, p. 198) “[...] privilegia o estudo do currículo no processo, isto é, nas suas manifestações e interacções quotidianas”. Este tipo de pesquisa permite ao pesquisador interagir com o sujeito pesquisado e caracteriza-se por descrição de um fenómeno situado (MOREIRA; SIMÕES; MURIA, 2009). As abordagens qualitativas, segundo Devecchi e Trevisan (2010), surgem na educação como resultado às críticas sobre as abordagens quantitativas que preconizavam que o tipo de conhecimento correcto é o conhecimento científico provado.

A nossa pesquisa foi alicerçada numa abordagem fenomenológica, porque segundo Martins (2006) descreve as condições da existência que incluem o poder de fazer escolhas nos limites da facticidade humana e dos modos factuais de existir. Essa descrição torna o ser humano capaz de analisar, explicar, julgar e reflectir sobre suas

experiências vividas. Deste modo, a abordagem fenomenológica irá nos permitir descrever as situações, as pessoas e os ambientes pesquisados (DIAS, 2009).

Para a análise dos conteúdos de Educação Física recorreremos à técnica de elaboração e análise de unidades de significado, adaptado e validado por Moreira, Simões e Porto (2005) que visa compreender e interpretar os relatos dos sujeitos de uma pesquisa (professores de Educação Física, alunos, pais e encarregados de educação, chefes tradicionais e outros membros da comunidade), os quais irão emitir uma opinião, carregada de sentidos, de significados e de valores, sobre os saberes locais (práticas lúdicas, recreativas e culturais).

O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MOÇAMBIQUE

Em Moçambique, os programas de Educação Física estão organizados por unidades temáticas, conteúdos, objectivos, competências e total de aulas (INDE/MINEDH, 2015).

Começamos por analisar os conteúdos do 1º ciclo que compreende a ginástica de base, os jogos educativos e os jogos e danças tradicionais da região (tabela 1).

Tabela 1: Programa de Educação Física do 1º Ciclo.

Conteúdos	Carga Horária
Ginástica de Base	16 (23.5%)
Jogos Educativos	24 (35.3%)
Jogos e Danças Tradicionais	28 (41.2%)

Os conteúdos de ginástica de base visam assegurar o desenvolvimento contínuo das capacidades e habilidades motoras básicas, praticando actividades físicas, desenvolvendo um estilo de vida activo e saudável nas comunidades onde as crianças estão inseridas.

Os jogos educativos visam desenvolver habilidades de manejar a bola em diferentes posições, produção de materiais alternativos por parte dos alunos, respeito aos valores éticos e morais, solidariedade, cooperação.

Em relação aos jogos e danças tradicionais da região visam formar os alunos sobre valores culturais da comunidade a partir da manifestação de jogos e danças de diferentes regiões. A maior parte dos conteúdos do 1º ciclo são constituídos por práticas étnico- culturais da zona onde a escola se encontra o que demonstra a valorização dos saberes locais e práticas sociais e culturais da região.

O 2º ciclo tem como finalidade aperfeiçoar as habilidades básicas e iniciar as modalidades desportivas a partir das habilidades desenvolvidas e adquiridas no 1º ciclo. Fazem parte os conteúdos de ginástica de base, jogos e danças tradicionais, jogos pré-desportivos de andebol e futebol, atletismo e exercícios de desenvolvimento físico geral.

Estes conteúdos (tabela 2) visam o disciplinamento do corpo a partir de diferentes exercícios como mudança de formatura a partir da voz de comando; obediência pela capacidade de organizar-se na aula de diferentes formas.

Tabela 2: Programa de Educação Física do 2º Ciclo.

Conteúdos	Carga Horária
Ginástica de Base	41 (25.8%)
Jogos e Danças Tradicionais	24 (15.0%)
Atletismo	64 (40.3%)
Jogos Pré- desportivos	20 (12.6%)
Exercícios de Desenvolvimento Físico Geral	10 (6.3%)

Por outro lado, destaca-se a iniciação das habilidades para as modalidades desportivas como o andebol e futebol através de jogos pré-desportivos que visam a performance e o rendimento. As habilidades étnico-culturais ocupam uma parte ínfima no programa, 15.0% do tempo lectivo neste ciclo de aprendizagem.

No 3º ciclo procura-se aperfeiçoar as habilidades motoras básicas e desportivas como forma de desenvolver habilidades desportivas e identificar-se com uma determinada modalidade desportiva em função de suas habilidades e capacidades.

Neste ciclo os conteúdos resumem-se em ginástica de base, jogos desportivos colectivos, jogos e danças tradicionais, ginástica desportiva e atletismo distribuídos pela 6ª e 7ª classes (tabela 3).

Tabela 3: Programa de Educação Física do 3º Ciclo.

Conteúdos	Carga Horária
Ginástica de Base	16 (11.05%)
Jogos e Danças Tradicionais	16 (11.05%)
Atletismo	30 (20.7%)
Andebol	18 (12.4%)
Basquetebol	18 (12.4%)
Futebol	18 (12.4%)
Voleibol	18 (12.4%)
Ginástica Desportiva	11 (7.6%)

O currículo moçambicano caracterizado por conteúdos como danças tradicionais de várias regiões do país, como por exemplo: Makuahela, Mapiko, o professor deve ser capaz de garantir que todos os alunos de diferentes culturas e etnias compartilhem suas danças típicas, bem como os trajes utilizados em cada uma destas danças. Esta abordagem demonstra que o currículo respeita uma das categorias do multiculturalismo crítico que é a hibridização discursiva.

A outra categoria presente no currículo de Educação Física é a ancoragem social dos discursos por destacar o papel do professor na adoção de estratégias que visem a desconstrução de estereótipos sociais e de géneros, a não discriminação das raparigas e dos rapazes nas actividades físicas e desportivas.

Propomos que o professor de Educação Física deve planificar os conteúdos das unidades temáticas em cada um dos ciclos respeitando as práticas culturais da zona onde a escola está inserida. Estas práticas podem ser usadas para o ensino dos desportos formais como por exemplo o uso do jogo “*phi Johnson*¹” para o salto em comprimentos, a “*neca*²” para o triplo salto e “*cheia*³” para passe e recepção no Andebol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face as constatações verificadas na análise do currículo, concluímos que: (1) A maior parte dos conteúdos de Educação Física no Ensino Básico são constituídos pelos desportos formais orientados pelo princípio do rendimento e disciplinamento dos corpos; (2) No currículo apresentam-se as manifestações do multiculturalismo crítico nas categorias seguintes: (i) ancoragem social dos discursos a partir de práticas corporais exercidas por ambos sexos, (ii) hibridização discursiva nos conteúdos de jogos e danças da localidade onde a escola se encontra.

REFERÊNCIAS

¹ É um jogo praticado por meninas de forma individual. Uma jogadora vai saltitando para dentro e para fora da casa formada por duas linhas de elástico sustentado pelas pernas de duas jogadoras à altura dos tornozelos numa primeira fase. O elástico vai subindo à medida que a jogadora completa o número de saltos determinados pelo grupo ou em função de uma determinada canção ou ritmo escolhido.

² Consiste em traçar no chão uma figura caracterizada por quadrados chamados “casa”, que deverão ser alcançados pelas crianças em pé coxinho no processo do jogo. Neste jogo, é necessário um *mugungu* ou dado que é atirado para dentro da casa. A criança deve jogar o *mugungu*, arrastado- o com um dos pés para percorrer as diferentes “casas” da neca até alcançar a última casa e retornar ao ponto de partida, marcar pontos e continuar o jogo.

³ É um jogo realizado por duas equipas. As jogadoras da equipa “B” trocam a bolinha entre si tentando atingir a jogadora que está a encher a garrafa de areia. Quando é atingida deve ser substituída por outra da mesma equipa até serem atingidas todas. Quando a equipa é eliminada, trocam de tarefas.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 43, p. 148-161, jan./abr. 2010.

DIAS, Hildizina. **Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural**. Maputo: Imprensa Universitária, 2009.

FRANÇOSO, Fernanda; FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos. Interfaces entre o currículo de História e Educação Física a partir do multiculturalismo crítico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 863-887, out./dez. 2015.

INDE/MINED. **Plano Curricular do Ensino Básico**, 1º, 2º e 3º ciclo. Maputo: DINAME, 2003.

INDE/MINEDH. **Programa de Educação Física do Ensino Básico do 1º, 2º e 3º Ciclo**. Maputo: DINAME, 2015.

MARTINS, Joel. A Ontologia de Heidegger. In: MARTINS, Joel. & BICUDO, Maria. A. V. (Org.). **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. São Paulo: Centauro, 2006. p. 43-56.

MOREIRA, Wagner W.; SIMÕES, Regina; MURIA, Ângelo J. O fenômeno corporeidade na formação profissional em Educação Física: A perspectiva docente. In: MOREIRA, Wagner W.; SIMÕES, Regina. (Org.). **Educação Física e produção do conhecimento: Corporeidade, Esporte, Lazer, Saúde**. Belém: EdUFPA, 2009. p. 37-52.

MOREIRA, Wagner W.; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise do Conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 13, n. 2, p. 107-114, 2015.

NEIRA, Marcos. **O Currículo Cultural de Educação Física em Ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 332 p. Tese (Livre Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEIRA, Marcos. O Currículo Multicultural de Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie**, v. 5, n. 2, p. 75-83, 2006.

OLIVEIRA, Ana. Os estudos culturais e a questão da diferença na Educação. **Revista Educação em Questões**, Natal, v. 34, n. 20, p. 33-62, jan./abr. 2009.

PACHECO, José. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo - uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre. Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurgo. **Currículo Escolar e Justiça Social - O Cavalo da Troia da Educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

SILVA, Luiza F.; ZOBOLI, Fábio; SILVA, Renato I. Projeto *Performance-Art* no campus da Universidade Federal de Sergipe: um relato de experiência. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 57-60.

**PROJETO PERFORMANCE-ART NO CAMPUS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Luiza Fernanda da Silva (UFS)

luiza_social@hotmail.com

Fábio Zoboli (UFS)

zobolito@gmail.com

Renato Izidoro da Silva (UFS)

izidoro.ufs@gmail.com

Eixo temático: Motricidade e Arte

Resumo: Este relato apresenta uma experiência com o projeto extensionista de *performance-art* no Campus realizada na Universidade Federal de Sergipe, *Campus São Cristóvão*. Apresentando sua pretensão, a metodologia trabalhada e os respectivos resultados alcançados. O projeto de extensão *Performance-Art no Campus*: Encenando o corpo, está veiculado ao grupo de Pesquisa: “corpo e governabilidade: política, cultura e sociedade” do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe-UFS e tem como linha de pesquisa “corpo e comunicação”. No qual objetiva estudar as mídias como ferramenta cultural e política para a governabilidade do corpo e seus comportamentos sociais, como: texto, pintura, fotografia, cinema, arte, televisão, rádio, internet e mídias digitais. As performances vêm problematizar questões ligadas, ao Corpo e os Padrões de Beleza; Corpo e Biotecnologia; Gênero e Sexualidade; e Estigmas, todos assumindo o corpo como centro das intervenções, mensagem, signos e significado.

Palavras-chave: *Performance-Art*. Corpo. Educação Física.

PERFORMANCE-ART NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe – UFS com a proposta do projeto de extensão estão intrinsecamente ligados, pois este projeto tem em sua finalidade aplicar o corpo como uma expressão de atuação artística, com pretensão de promover questionamentos, reflexões, opiniões e mudança de comportamentos, frente às diversas problemáticas presentes na atual sociedade contemporânea, e assim contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e profissional aos presentes estudantes e futuros profissionais.

O projeto de *performance-art* foi aprovado pelo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão (PIBIX) intermediada pela a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), disponibilizando uma bolsa remunerada de extensão, afim de elaborar intervenções junto ao grupo e os demais alunos do departamento de Educação Física.

O planejamento das performances é sempre voltado para algo intrínseco na sociedade e que merece ser discutido em forma de Art-performática estática e sem contato oral com o público. Após pensado elencamos os materiais necessários para a intervenção, tais como, figurino, placas e faixas informativa, maquiagem, etc. Em seguida é levado a proposta aos alunos sobre performance e quem pode participar como performista, ou apoio para filmar e fotografar.

Durante a intervenção procuramos captar as reações do público que estará transitando no campus diante das performances através das filmagens e fotografias e por vezes saber a percepção dos mesmos, ouvindo respectivos relatos dos participantes referentes as performances executadas.

Ao final do projeto, compactamos todas as performances em um único vídeo, reunindo os melhores momentos, e acrescentando depoimentos dos alunos, participantes, bolsista, professores e intelectuais da área, contribuindo para o entendimento sobre a relevância do projeto para o desenvolvimento intelectual, artístico, cultural, pessoal, social e senso crítico dos alunos da universidade. Em seguida, o vídeo é publicado no canal da bolsista no Youtube e uma cópia é enviado para a Proex.

PARA PENSAR A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE *PERFORMANCE-ART* NA UNIVERSIDADE

Trabalhar com a *Art* tradicional aborda abertamente temas específicos e classificados, já com a *Performance-Art* rompe com esse aspecto, pois unifica a *art* tradicional com o contemporâneo, e tratando de temas sem discurso só expondo o corpo como ponto de indagação, reflexão, signos e significados.

O autor Glusberg (2013, p. 73) define a *Performance*:

A performance não necessita de palavras, como é o caso do teatro, nem de música como é caso da dança, mesmo o mais simples, como o teatro, a dança e a mímica precisam. O performer não “atua” segundo o uso comum do termo; explicando melhor, ele não faz algo que foi construído por outro alguém sem sua ativa participação. Ele não substitui uma outra pessoa nem pretende criar algo que substitua a realidade.

Para Medeiros (2009, p. 115) complementa que: “Os artistas da *Performance-Art* fogem das normas impostas ao corpo humano e buscam conhecimentos diferenciados, voltados ao autoconhecimento, à subjetividade humana, indo além do pensamento objetivo que simplifica nossa existência”.

Zumthor (2007, p. 34) aponta a performance como um: “reconhecimento, realização, concretização, faz passar algo que conhece, virtualidade à atualidade”. Ela é o único modo vivo de comunicação poética (ZUMTHOR, 2007).

A performance vem utilizar o corpo humano como *Art* expressa ao público, sem necessitar de dramatização e entendimento, não existindo certo ou errado na identificação da performance, e sim o que impactou com a *Art*.

Para Glusberg (2013, p. 72) a *Performance-Art* é utilizada para diversos contextos:

As performances realizam uma crítica às situações de vida: a impostura dos dramas convencionais, o jogo de espelhos que envolve nossas atitudes e sobretudo a natureza estereotipada de nossos hábitos e ações. Esta ruptura com os padrões tradicionais do viver que também implica numa denúncia.

Assim, podendo ser caracterizada como crítica, denúncia, comportamentos, crenças, manifestações, cultura comportamental, etc. Sempre tendo uma finalidade provocadora ao público de reflexão e formação de uma opinião crítica.

Trabalhar o corpo, usar o corpo, e criar problemáticas tendo o corpo como viés de comunicação é promover ao público variados significados diante de uma única temática. Para (GLUSBERG, 2013, p. 56) “O corpo nu, o corpo vestido, as transformações que podem operar-se nele, são exemplos das inúmeras possibilidades que se oferecem a partir do simples imprevisto no trabalho com o corpo”.

O trabalho com o corpo em sua conjuntura como mensageiro é perpetuado de vários significados e para Daolio (2004, p. 8) que trata: “O corpo humano dotado de eficácia simbólica, grávido de significados, rico em valores dinâmicos e específicos. Podemos vê-lo a partir do seu significado no contexto sociocultural onde está inserido”.

Sendo assim, o corpo em sua prática corporal está unificada ao um talento criativo, possibilitando ao público que a performance é considerada como um trabalho artístico de grande importância, como locutor silencioso de denúncia e reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto *Performance-Art* no campus UFS: encenando o corpo, em sua proposta central de abordar temas contemporâneos a partir do uso do corpo como *Art*, e dessa forma, foi realizado debatendo temas transversais, utilizado de uma comunicação sensível em que instigou e provocou aos circuladores a imaginação, desejos, conhecimento, reflexão, opinião, entendimento e criticidade.

A cada realização de performances o público já estava tendo uma proximidade com as intervenções, haja vista, tornou-se recorrente as intervenções mensais pelo o campus. Tivemos uma troca com os alunos que circulava pela universidade, em que foram bastante receptivo para com o projeto e alguns destes se dispuseram a expor suas opiniões por meio de depoimentos acerca do que lhe impactou com a performance.

Tivemos também o envolvimento de professores de outros departamentos, em somar na construção de uma crítica, acerca das performances e sua importância para o público e a universidade, ambos manifestados em áudios e vídeos, que irá compor o vídeo.

Portanto, foi bastante contribuidor a realização das performances no campus da universidade, pelo o simples fato de várias pessoas observar a *Art* e analisar a mesma sobre focos e percepções diferentes, o que torna riquíssimo pois a performance visa deixar livre o imaginário do público para instigar a reflexão de temáticas presentes na vida destes, no qual são pouco discutido para um coletivo e de forma diferente e singular.

REFERÊNCIAS:

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MEDEIROS, R. M. N. BodyArt e existência: o conhecimento do corpo na Educação Física. In: NÓBREGA, T. P. (Org.). **Escritos sobre o corpo**: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação. Natal/RN: Editora da UFRN, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

RAMOS, Willamis T.; MACHADO, Lavinia T. Motricidade e arte: um relato de experiência sobre a expressão corporal por meio da dança em participantes do projeto TALT. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 61-66.

MOTRICIDADE E ARTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A EXPRESSÃO CORPORAL POR MEIO DA DANÇA EM PARTICIPANTES DO PROJETO TALT

Willamis Tenório Ramos (UFS/Lagarto)
willams.tr.love@gmail.com

Lavinia Teixeira Machado (UFS/Lagarto)
lavinia@ufs.br

Eixo temático: Motricidade e Arte

Resumo: O relato de experiência de um aluno, membro do Grupo TALT, formado por pessoas com deficiência (PCD) de diversas condições clínicas, visa identificar a dança como potencial meio de convívio diante da diversidade e da inclusão social. O objetivo do estudo é discutir as relações do corpo com e sem deficiências e como elas interferem na percepção e expressão corporal; objetivos específicos: abordar o olhar do estudante inserido nesse contexto e relacionar os conceitos de corpo e motricidade no cenário da dança para pessoas com deficiência. As aulas de dança e as apresentações públicas são desenvolvidas em diversas localidades de forma integrada e colaborativa. Foi percebido que dançar tem papel fundamental na expressão corporal. Os benefícios que envolvem o fazer dança reverberam na qualidade de vida de pessoas com e sem deficiências. As apresentações artísticas realizadas no decorrer do ano proporcionaram o interesse cultural dos discentes do Campus da Saúde de Lagarto. Foi substancial a abordagem da dança na percepção do estudante da área de saúde inserido nesse contexto e relacionar os conceitos de corpo e motricidade no cenário da dança para pessoas com deficiência, como proposta de intervenção para a integração neuropsicomotora de pessoas com deficiência. Conclusão: Diante dos resultados que foram encontrados no projeto, acredita-se que a dança é um recurso que permite a manifestação de sentimentos e sensações internas, fazendo com que os participantes deste projeto possam se expressar de maneira significativa através da dança.

Palavras-chave: Dança. Pessoas com Deficiência. Cinésica.

INTRODUÇÃO

A dança proporciona a vivência corporal como fonte de expressão através dos atos motores, utilizando os movimentos corporais como uma linguagem para comunicar e expressar determinados sentimentos e necessidades que são difíceis de serem expostos

pelo indivíduo com ou sem deficiência num cotidiano padrão. Segundo a Associação Americana de Dança Terapia (ADTA), a dança é um processo que promove a integração emocional, cognitiva, física e social.

Ações corporais manifestam-se através de fatores de movimento, como peso, tempo, espaço e fluência. O fator-espaço refere-se ao lugar que o corpo ocupa em um determinado espaço, consiste em uma ação de esforço, na qual o corpo tem direção direta ou flexível. O fator-peso consiste na sensação de movimentos, de acordo com a intensidade da participação muscular e com a lei da gravidade, gerando movimentos com características forte ou firme, leve ou suave. No fator-tempo, a análise é referente à velocidade de duração de um movimento, que pode ter duração rápida ou súbita e longa ou sustentada. O fator-fluência, é o controle do movimento em relação a estímulos internos e externos, relação de liberação do movimento de fluxo livre ou incontrolado e contido ou controlado (LINDNER; ROSSINI, 2013).

Diante de tal relevância, percebe-se que para executar um movimento, é necessário conhecer o seu próprio corpo, e que através da dança esse conhecimento é adquirido de maneira tão significativa que a linguagem corporal peculiar que cada indivíduo utiliza na dança é uma forma de expressar o seu conhecimento neuromotor e as sensações emocionais que a ele associado à dança lhe permite.

“O movimento com suas diferentes formas, ritmos, pesos e fluências é revelador e possibilita demonstrações da personalidade de cada um” (RENGEL; MOMMENSOHN, 2017, p. 103). Já a motricidade

[...] configura-se como processo, cuja constituição envolve a construção do movimento intencional a partir do reflexo, da reação mediada por representações a partir da reação imediata, das ações planejadas a partir das simples respostas a estímulos externos, da criação de novas formas de interação a partir da reprodução de padrões aprendidos, da ação contextualizada na história – portanto, relacionada ao passado vivido e ao futuro projetado – a partir da ação limitada às contingências presentes (KOLYNIK FILHO, 2002, p. 31-2.).

Partindo do pressuposto de que nós temos um engenho complexo e que ele é o nosso próprio corpo, podemos afirmar que esse corpo é a manifestação do que realmente somos, pois como afirma Amaral (2004, p. 27) “nosso corpo somos nós”, dessa forma é necessário tomarmos consciência do quão importante é o nosso corpo e ter acesso a ele como um todo: no pensar, no sentir e no se expressar.

A expressão corporal é um aprendizado que engloba sensibilização e conscientização, classificando-se como uma espécie de ser pessoal, manifestado através de diversos movimentos, posições e atitudes. O corpo é o instrumento que o ser humano expressa sentimentos, este possui a capacidade de expressar significados mesmo quando aparentemente não há possibilidades de verbalizar uma imagem em palavras (LINDNER; ROSSINI, 2013).

Diante disto, a arte é uma forma de expressão humana, tendo em vista que a mesma transmite características e conceitos inerentes ao homem e sua cultura, no sentido que através dela pode-se expressar ideias, sensações e sentimentos, atuando como forma de comunicação (AZEVEDO JÚNIOR, 2007). De acordo com Mauerberg-de Castro (2001) e Teixeira-Machado, Azevedo-Santos e DeSantana (2017), os benefícios que a dança pode proporcionar às pessoas com deficiência envolvem aspectos motores, intelectuais, psicológicos e sociais, pois: facilita o desenvolvimento, e/ou a reeducação do gesto motor; relaciona e desenvolve os aspectos motores, melhorando a postura, a coordenação, o ritmo, a movimentação articular e o corpo como um todo; proporciona melhora na autoconfiança e na imagem corporal; e aprimora a comunicação, a cooperação e a inter-relação pessoal, promovendo a qualidade de vida.

É possível afirmar que não existem barreiras na dança, pois caso uma pessoa não movimente seus membros inferiores poderá movimentar os membros superiores e caso não movimente ambos ela movimentará “[...] os olhos, e, por meio dos olhos, é possível dançar” (BRAGA et al., 2002, p.157).

Portanto, trazer para o centro das discussões acadêmicas, como dança pode influenciar positivamente os envolvidos, dando visibilidade a esta arte como fator de impacto direto nas relações do corpo com e sem deficiências. E, ainda, como ela interfere na percepção e expressão corporal pode ser passo decisivo para a compreensão da dança como promotora de vivência corporal e processo de linguagem fundamental para comunicar e expressar determinados sentimentos e necessidades que são difíceis de serem expostos pelo indivíduo com ou sem deficiência num cotidiano padrão. Além desse aspecto relevante, reveste-se de importância para o meio profissional, como proposta de intervenção para a integração neuropsicomotora, podendo ser o início de um processo de transformação que começa na academia e estende seus reflexos para a realidade social. Sendo assim, este relato tem como proposta discutir as relações do corpo com e sem deficiências e como elas interferem no indivíduo em diversos prismas.

MÉTODO

As reuniões do projeto de extensão acontecem duas vezes por semana, em dias alternados, na Universidade Federal de Sergipe, nos Municípios de Aracaju e Lagarto. Atualmente, o projeto de extensão conta com 40 participantes, com idades que variam dos 6 aos 35 anos, de ambos os sexos, sendo 11 autistas, 11 com paralisia cerebral, 11 com Síndrome de Down, 2 com distrofia muscular, 1 deficiente visual, 1 com epilepsia, 1 atraso do desenvolvimento cognitivo, 1 com síndrome de Jorbert e 1 tetraplégico decorrente de sequela do vírus Chikungunya.

São desenvolvidas oficinas voltadas para o aprimoramento de técnicas corporais, onde acontecem rodas de discussão, oficinas de movimentos e ações corporais que se transformam em dança, improvisação a partir da cena, montagem de espetáculos (tema, espaço, corpos dançantes, figurinos, cenografia, iluminação, trilha sonora, materiais de movimentos). As apresentações artísticas para demonstração cênica das montagens coreográficas acontecem em diversos cenários e eventos: encontros, seminários, congressos; que acontecem em teatros, praças, escolas, espaços de vivência, centros de convenções, etc.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A vinculação da pessoa com deficiência à ideia de incapacidade e de dependência é uma herança cultural, que acaba interferindo diretamente nas relações do indivíduo com o seu próprio corpo e suas limitações. Há uma percepção, também, desse olhar nas relações de indivíduos sem deficiência, todavia com um grau de interferência menor. Entretanto ambas concepções acabam influenciando diretamente na percepção e expressão corporal (TEIXEIRA-MACHADO; AZEVEDO-SANTOS; DESANTANA, 2017). É preciso, então, olhar para as potências do corpo.

As apresentações artísticas nos encontros e eventos culturais promoveram um interesse por parte dos discentes em relação a essa temática que ainda é pouco explorada por acadêmicos e profissionais da área da saúde, mas que possui uma relevância significativa.

Vale ressaltar que a dança pode ser uma importante aliada na promoção de saúde, no sentido de que, através dela, são desenvolvidos, simultaneamente, aspectos motores, emocionais e cognitivos. Sendo assim, uma proposta de intervenção para a integração neuropsicomotora (BARRETO, 2000).

A pessoa com deficiência (PCD) apresenta dificuldades para expor suas necessidades e anseios perante a sociedade, ademais, é difícil vislumbrar a coparticipação de PCD e pessoas "sem deficiências". Através disso, pude observar os benefícios que a dança trouxe para os participantes, e ficou claro que a dança é, sim, uma possibilidade de intervenção em saúde que não utiliza medicamentos. Ademais, a dança fomenta a força de vontade do indivíduo como veículo para viabilizar sua inserção no cenário social de maneira significativa.

Os benefícios desta ação não cabem somente aos membros e participantes do projeto de extensão, mas traz toda uma reflexão para a comunidade acadêmica e a sociedade no entorno que, ainda em pleno século XXI, vive um paradigma equivocado em relação à aceitação da PCD. Foi notória a compreensão do próprio corpo que cada participante do projeto acaba vivenciando com as atividades que são realizadas e contextualizadas no Grupo TALT.

CONCLUSÕES

É notório que o estudo da dança por discentes da área da saúde é um paradigma que precisa ser quebrado e estudado cada dia mais. Como uma proposta de integração para atingir de maneira relevante esse público-alvo que necessita de vias de intervenção significativas. O tema proposto se enquadra no contexto da pesquisa desenvolvida pelo autor durante o período em que foi voluntário no projeto de extensão “TALT – a dança educação na coexistência da diversidade social”.

Através desta experiência como participante do Grupo TALT ficou perceptível que a dança influenciou de maneira significativa na vida das pessoas com e sem deficiências que participam do TALT. As atividades desenvolvidas promoveram o despertar de emoções e fomentaram a comunicação corporal mediante o dançar. Além disso, a dança proporcionou a alteridade, destacando-se como proposta de intervenção para a integração neuropsicomotora de pessoas com e sem deficiências.

REFERÊNCIAS:

AMARAL, Jader Denicol. Jogos Cooperativos e Expressão Corporal. In: AMARAL, Jader Denicol. **Jogos Cooperativos**. São Paulo: Phorte, 2004. p. 27-37.

AZEVEDO JUNIOR, José Garcia de. **Apostila de Arte – Artes Visuais**. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BRAGA, Douglas Martins; MELO, Andréa Passarelli Galão e; LABRONICI, Rita Helena Duarte Dias; CUNHA, Márcia Cristina Bauer; OLIVEIRA, Aracy de Souza Bulle de. Benefícios da Dança Esporte para Pessoas com Deficiência Física. **Revista Neurociências**, São Paulo, v. 3, n. 10, p. 153-157, 2002. Disponível em: < <http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2002/RN%2010%2003/Pages%20from%20RN%2010%2003-6.pdf> >. Acesso em: 01 set. 2017.

KOLYNIK FILHO, Carol. Contribuições para o ensino em motricidade humana. **Discorpo**, Revista do Departamento de Educação Física e Esportes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 13, p. 31-2, 2002.

LINDNER, M. K; ROSSINI, I.S, Dança como linguagem corporal. **Revista Caminhos, On-line, "Saúde"**, Rio do Sul, v. 4, n. 7, p. 19-27, jul./set. 2013.

MAUERBERG-DECASTRO, E. Abordagens teóricas do comportamento motor: conceitos dinâmicos aplicados aos processos adaptativos e à diversidade do movimento. In: GUEDES, M.G. (Ed.). **Aprendizagem motora**. Lisboa: Edições FMH, 2001. p.105-125.

RENGEL, Lenira Peral; MOMMENSOHN, Maria. **O Corpo e o Conhecimento**: dança educativa. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p099-109_c.pdf >. Acesso em: 01 set. 2017

TEIXEIRA-MACHADO, Lavinia; AZEVEDO-SANTOS, Isabela; DESANTANA, Josimari Melo. Dance improves functionality and psychosocial adjustment in cerebral palsy: a randomized controlled trial. **Am J Phys Med Rehabil**, v. 96, n. 6, p. 424-429, 2017.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

MARTINS, Denise A. F. “Fuzaka Ped”: processos de interpretação e criação musical em curso de formação de professores/as. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 67-78.

“FUZAKA PED”: PROCESSOS DE INTERPRETAÇÃO E CRIAÇÃO MUSICAL EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Denise Andrade de Freitas Martins (UEMG)
deniseafmartins@outlook.com

Eixo temático: Motricidade e Arte

Resumo: Este texto refere-se a uma experiência envolvendo processos de interpretação, criação, escrita e apresentação musical, inspirada na pedagogia dialógica do educador brasileiro Paulo Freire, a qual foi realizada junto aos estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual localizada no interior de Minas Gerais. A metodologia de intervenção se sustentou principalmente nos escritos e experiências de Schafer e Kater. As atividades foram realizadas ao longo de seis encontros, com posterior análise dos dados observados e coletados, de onde podemos dizer que práticas em música em curso de formação de professores/as são potentes na criação de vínculos, mostrando-se adequadas ao fazer musical criativo e entusiástico.

Palavras-chave: Práticas sociais e processos educativos. Música e movimento. Paisagem sonora. Pedagogia dialógica. Formação de professores/as.

INTRODUÇÃO

Convivendo com estudantes do quarto período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ituiutaba (UEMG), na disciplina Música e Movimento, nos propusemos a apresentar e discutir o plano de ensino, conforme previsto no Projeto Político Pedagógico do referido curso. A partir de leitura, questionamentos e, principalmente, dos conhecimentos e experiências profissionais dos/as estudantes - grande parte professores/as atuantes da educação básica na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, e região, sendo que duas das estudantes eram formadas em curso técnico de música - pensamos inicialmente em desconstruir para reconstruir os conceitos que dão nome à disciplina: Música e Movimento.

Para tal, inspirados na pedagogia dialógica do educador brasileiro Paulo Freire (2005), nos apoiamos nos escritos de Murray Schafer (1991) e nas experiências de

criação musical de Carlos Kater (2012), de modo a problematizar os termos que denominam a disciplina e protagonizar processos de criação musical a partir de objetos do cotidiano dos/as estudantes, como objetos de cozinha, dentre panelas e tampas de panelas, ralador de queijo, copos de alumínio, garfos e colheres, frigideiras e pequeno pilão.

Desse modo, organizamos nossos encontros em seis momentos: 1) Conceituação dos termos Música e Movimento, com base em pesquisa realizada na internet pelos estudantes, seguida de discussão e problematização a partir dos escritos de Schafer (1991), particularmente o capítulo intitulado “O compositor na sala de aula”, da obra “Ouvido Pensante”; 2) Vivência em atividades de interpretação e criação musical com base na obra “1 2 3 4 Rá!” de Carlos Kater (2012); 3) Manuseio e exploração de objetos de cozinha seguidos de atividade de criação musical; 4) Construção de partitura musical como resultado escrito (notado) das atividades de criação, a qual foi denominada pelos/as estudantes de “FUZAKA PED”; 5) Apresentação da criação musical “FUZAKA PED” na universidade; 6) avaliação do envolvimento e participação dos/as estudantes nas atividades realizadas, a partir de aplicação da seguinte pergunta: “Você, estudante da UEMG, Unidade Ituiutaba, Curso de Pedagogia, quarto período, 2016, fale de sua experiência no processo de criação/execução/escrita/apresentação da obra musical construída a partir de objetos de cozinha na disciplina Música e Movimento”.

PRESSUPOSTOS INICIAIS

Em razão de nossa experiência e conhecimentos decorrentes do exercício docente, tanto como professora em escola de música como em curso de formação de professores/as, partimos do princípio de que, mesmo em face à nossa capacidade crítica e reflexiva das ações por nós planejadas e realizadas, aprendemos em comunidade, interagindo em convivência. Ou seja, aprendemos na coletividade e em comunhão, *sendo uns com os outros no mundo* (FREIRE, 2005).

O ensinar e aprender música em curso de formação de professor/a não nos parecia tarefa fácil, tendo em vista a diversidade dos/as estudantes e o reduzido espaço de tempo para a promoção de novas aprendizagens (setenta e duas horas-aulas), já que o propósito maior era contribuir com o processo de constituição de autonomia dos/as estudantes enquanto [futuros] professores/as da Educação Infantil.

Desconhecidas as expectativas dos/as estudantes em relação às aulas de Música e Movimento, buscamos nos apoiar principalmente em dois fundamentos de Schafer (1991), primeiro de que:

Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes [grifo nosso]. Isso é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e crescer com os alunos. Naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deve ser coberto com couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças (SCHAFER, 1991, p. 282)

Segundo, pelas constantes mudanças em tempos atuais e a infinidade de efeitos que isto gera, inclusive em relação aos modos de escuta e às interferências e trocas no decorrer da história da produção de sons, do ambiente e da música. Para Schafer (2011), seria a influência dos sons dos trilhos de trens, a música eletrônica, as gravações e reproduções e até mesmo o silêncio, que nos lançou ao aprendizado da arte da escuta. Da escuta atenta e cuidadosa, interessada no dentro e fora dos objetos e espaços sonoros, para muito além do convencional.

De todo modo, não há mais limites entre a música e os sons ambientais, é preciso ouvir a “paisagem sonora” de que trata Schafer (2011, 1991), porque savanas, cerrados, desertos, montanhas estão à vista, mas é preciso... escalar. Quantos de nós assim o faz? Se o faz, de que forma? E se não, por quê?

Por isso parafraseamos Schafer (1991), quando diz:

[...] **que a descoberta entusiástica da música preceda a habilidade de tocar um instrumento ou de ler notas** [grifo nosso], sabendo que o tempo adequado para introduzir essas habilidades é aquele em que as crianças [jovens e adultos] pedem por elas. Muito frequentemente, ensinar é responder a questões que ninguém faz” (p. 282).

Dessa forma, reforçamos o já sabido, reaprendendo sempre que podemos continuar errando, sem deixar de experimentar o novo e por isso desconhecido, como maneiras de ir além, de prorrogar a nossa estada, seja aqui ou acolá, assim:

Com frequência errei e admiti ser observado errando em público. É claro que não procurei por isso, mas é da natureza do trabalho experimental haver erros algumas vezes, pois, quando uma experiência é bem-sucedida, ela deixa de ser experiência. Se o objetivo da arte é crescer, precisamos viver perigosamente; essa é a razão porque digo a meus alunos que os seus erros são mais úteis que

os seus sucessos, pois um erro provoca mais pensamentos e autocrítica. Uma pessoa bem-sucedida, em qualquer campo é muitas vezes alguém que parou de crescer (SCHAFER, 1991, p. 282).

DOS PRESSUPOSTOS ÀS AÇÕES E REFLEXÕES

Ariscamo-nos a empreender uma nova maneira de pensar, discutir e fazer música, ao menos uma nova experiência em se tratando de curso de formação de professor/a, já que em nossa trajetória profissional, circunscrita ao ensino de música em escola de música, isto não era novidade. Assim, nos propusemos a aplicar um novo plano de ensino, fundamentado no fazer e criar música ao invés de “tocar um instrumento ou de ler notas” (SCHAFER, 1991, p. 282), ou até mesmo de um estudo voltado para a história da música, dentre os tantos gêneros e estilos, compositores e intérpretes. Ou seja, uma verdadeira aventura em forma de “descoberta entusiástica” (SCHAFER, 1991, p. 282), funcionando como mola propulsora de processos de aprendizagem em música em curso de preparação de futuros/as professores/as.

PRIMEIRO MOMENTO

Nesse primeiro momento, foi proposto aos estudantes que fizessem uma pesquisa de levantamento e conceituação dos termos Música e Movimento, seguida de discussão e problematização com base nos escritos de Schafer (1991), particularmente o capítulo intitulado “O compositor na sala de aula”, da obra “Ouvido Pensante”.

De acordo com a pesquisa realizada pelos/as estudantes, as definições mais frequentes para música foram: “uma combinação harmoniosa de ritmo, melodia e harmonia”; “uma combinação de sons”; “sons que agradam aos ouvidos”; “música como algo para relaxar”, dentre outras. Para movimento as definições se concentraram em torno de “tudo aquilo que se mexe, se movimenta”, com as seguintes exemplificações: dança, ginástica, noções de lateralidade, ritmo musical, dentre outras. Com base nessas definições, passamos à problematização dos dois conceitos, música e movimento, a partir de audição de três músicas: um fado, uma música eletroacústica e uma canção sertaneja.

Os/as estudantes (vinte e nove ao todo, sendo três do sexo masculino) reconheceram que as músicas continham o tempo e se desenrolavam/desenvolviavam no tempo, o que lhes dava tanto a sensação de certeza como de perda da ideia de tempo, já que na audição a noção métrica de tempo musical dava lugar ao tempo de fruição da escuta ativa. O que se ouvia era assimilado e incorporado pelo próprio organismo no ato

da escuta, ou seja, era o acontecimento da escuta em si mesma, numa relação muito particular daquele que ouve.

Ouvindo, os/as estudantes se identificaram com a canção sertaneja, muito comum na região do Pontal do Triângulo Mineiro, ao contrário da música eletroacústica¹, a qual disseram ser “esquisita”, “estranha”. Sobre o fado, os/as estudantes disseram que era bonito mas de difícil compreensão da letra, além de ser muito “melosa”. Apenas um dos estudantes disse ter hábito de ouvir fado, fazendo inclusive referência à Portugal, como lugar de origem desse estilo musical.

Realizada essa discussão, apresentamos para música a seguinte definição de Schafer (1991, p. 35): “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia etc.) com a intenção de ser ouvida”, ao que a princípio os/as estudantes discordaram, dizendo que “faltava a harmonia”. Tal observação nos levou a conversar sobre quais seriam os tipos de música que não usavam necessariamente elementos harmônicos. Dito isso, os/as estudantes fizeram referência à música africana para tambores, na qual a harmonia não ocupa lugar, e sim os variados ritmos e timbres extraídos das diferentes peles e toques, ao que todos/a concordaram.

SEGUNDO MOMENTO

Realizada a problematização dos termos música e movimento, sugerimos aos estudantes a vivência de uma atividade de interpretação e criação musical de autoria de Carlos Kater (2012, p. 238), intitulada “1 2 3 4 Rá!”, ao que concordaram. A obra tem indicação para faixa etária a partir de oito anos e duração para duas a três aulas. Desse modo, trabalhamos nessa atividade ao longo de quatro horas aulas de cinquenta minutos cada. Primeiro, em círculo, contamos em voz alta “1, 2, 3, 4”, continuamente, de acordo com nossos comandos, e vez ou outra solicitávamos que a contagem fosse inaudível para depois reaparecer audível na voz de algum dos/as estudantes escolhidos aleatoriamente. Após o grupo se concentrar, em meio a risadas e brincadeiras, a atividade se desenvolveu satisfatoriamente, com algumas falas espontâneas, tais como: “Nossa, que legal!”, “Ai que susto, me pegou de surpresa”, “Ich, dei conta!”.

Em seguida, apresentamos da obra “1,2,3,4, Rá!” de Kater (2012, p. 238) a matriz estrutural e os gestos correspondentes,

¹ Música eletroacústica refere-se ao movimento, de perspectivas ilimitadas, empreendido pelos compositores à procura de novos materiais para incorporar à música. Sugestão de consulta sobre o início do movimento no Brasil: NEVES, José Maria das. **Música contemporânea brasileira**. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1981.

Matriz estrutural:

1	2	3	4
1	2	3	4
4	3	2	1
1	2	3	4

Rá!

Figura 1: 1, 2, 3, 4, Rá!

Gestos correspondentes:

- 1-** Bater palmas com os braços levantados no alto, sob a cabeça;
- 2-** Tapa com as duas mãos na altura do peito;
- 3-** Tapa com as duas mãos sobre as coxas;
- 4-** Batida do pé no chão (direito ou esquerdo, a combinar);

Rá! - Grito forte e breve, ao mesmo tempo em que rapidamente cada participante adquire uma posição corporal-gestual expressiva e original, que permanece congelada (fixa) por alguns segundos, retornando após em “câmara lenta” (isto é, de maneira lenta, gradual, bem suave) à posição normal. (KATER, 2012, p. 238).

Os/as estudantes realizaram a atividade com desenvoltura e alegria. Pareciam se descontraír na atividade, brincando uns com os outros. Em seguida demos continuidade à interpretação da respectiva obra, recriando os gestos e apresentando os resultados na própria sala, e, para finalizar, realizamos uma interpretação conjunta com os/as estudantes divididos em dois grupos, conforme indicado na obra.

A experiência foi inovadora para os/as estudantes, os quais revelaram que até aquela ocasião não tinham familiaridade com esse tipo de atividade, que “brinca” com números e gestos corporais. Na sequência, sugerimos que a turma criasse a sua própria obra, ao que concordaram. E assim solicitamos que trouxessem para o encontro seguinte objetos de cozinha, os quais seriam manipulados e explorados, a fim de que se criasse uma obra musical de própria autoria, ao que adoraram!

TERCEIRO MOMENTO

Interpretada a obra “1,2,3,4, Rá!” de Kater (2012), e com os objetos de cozinha do cotidiano dos/as estudantes em mãos (panelas e tampas de panelas, raladores de queijo, copos de alumínio, garfos e colheres, frigideiras e pequenos pilões), passamos ao manuseio e exploração desses objetos. A princípio, os/as estudantes riram da

experiência de manusear objetos de cozinha, que era, ao mesmo tempo, familiar mas inusitada como proposta de atividade e trabalho. Entretanto, à medida que tiravam sons nos objetos/instrumentos foram achando interessante a atividade, ao que aproveitamos para sugerir e mostrar diferentes possibilidades rítmicas.

Assim, os/as estudantes foram explorando diferentes sonoridades, criando novas formas de execução musical, escolhendo padrões rítmicos com o quais se identificavam. Dessa forma, decidiu-se que cada estudante ficaria encarregado da execução de um determinado objeto/instrumento e executaria padrões rítmicos pré-estabelecidos, em afinidade com o grupo. O que aconteceu foi a protagonização dos/as estudantes no processo de criação musical com objetos de cozinha, com base em manuseio e exploração, e cujo resultado foi a criação de uma obra musical a qual intitularam FUZAKA PED (FUZAKA + PED). Fuzaka é uma palavra muito usada na região do Pontal do Triângulo Mineiro, a qual é usada com o significado de bagunça boa, um fuzuê alegre. PED é a abreviatura da palavra Pedagogia, nome do curso dos/as estudantes em questão.

QUARTO MOMENTO

Criada a obra musical, passou-se ao processo de seu registro, ou seja, a construção da partitura musical, denominada também “FUZAKA PED”, como resultado escrito (notado) das atividades de criação musical. Esse momento foi extremamente significativo, já que os/as estudantes conseguiram se organizar de forma harmoniosa e produtiva em torno da atividade, pois, conforme testemunharam, essa foi a primeira vez que a turma trabalhou em conjunto, sem maiores desentendimentos.

Sentados no chão, os/as estudantes, os quais haviam se organizado anteriormente para decidir quais seriam os materiais a serem utilizados na criação dessa partitura, escreveram a tinta em uma folha de papel jornal uma série de linhas paralelas, quadriculadas; recortaram e colaram nessas linhas gravuras em forma de signos (círculo, flor, coração, triângulo, retângulo, quadrado, linhas), referentes aos objetos de cozinha (copo, pilão, forma de sanduiche, tampa de panela, garfos e colheres, latas com grãos de feijão), além dos sons de percussão corporal (batidas de pés no chão). Dessa forma, fez-se associação entre a fonte sonora e o som a ser emitido, respeitados os padrões rítmicos a serem executados, assim: pé/círculo; copo/flor; pilão/coração; forma de sanduiche/triângulo, tampa de panela/retângulo; garfos e colheres/quadrado; latas com grãos de feijão/linhas.

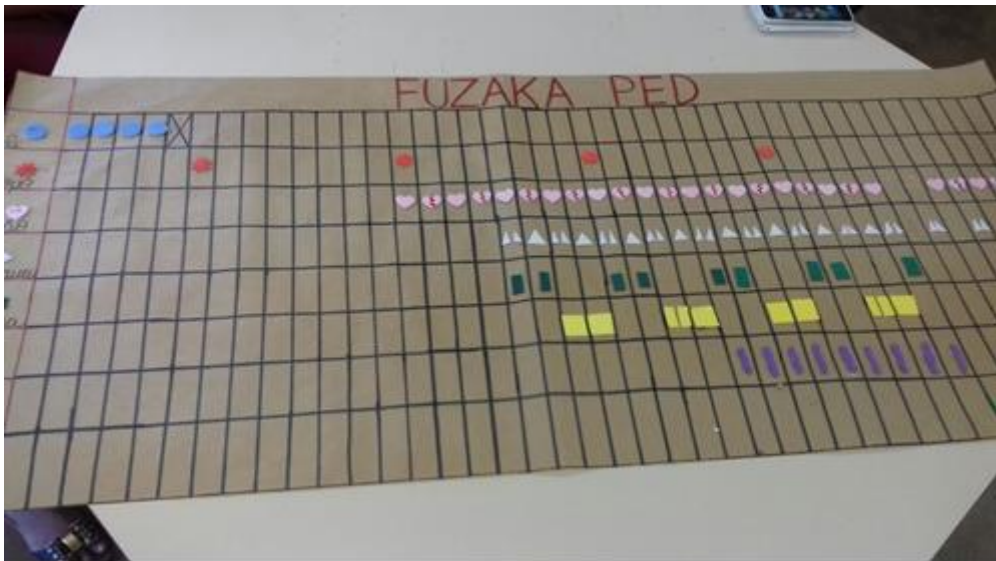


Figura 2: “FUZAKA PED”.

QUINTO MOMENTO

Criada a obra musical “FUZAKA PED” e escrita em partitura, passou-se à sua apresentação. Algo inusitado aconteceu: os/as estudantes, os quais estavam acostumados apenas a um dos blocos da universidade, o que abriga o curso de Pedagogia, Bloco C, saíram pelo campus, nos blocos B e D, apresentando a respectiva obra. A princípio pareciam intimidados, mas aos pouco se soltaram e apresentaram com desenvoltura, recebendo aplausos de outros estudantes e professores/as que os assistiram, particularmente dos cursos de Direito e Educação Física.

Tal situação, a de sair pelo campus apresentando uma obra musical com objetos de cozinha tinha por finalidade compartilhar a experiência mas sobretudo fomentar a ideia de que se pode fazer música com objetos do cotidiano. Ainda, estimular a prática de performances, no campus, como forma de compartilhamento de novas experiências e aprendizagens.

ÚLTIMO MOMENTO

Para finalizar, de modo a avaliar o processo de criação, execução, escrita e apresentação da obra “FUZAKA PED”, foi aplicada no dia 12 de setembro a seguinte pergunta: *Você, estudante da UEMG, Unidade Ituiutaba, Curso de Pedagogia, quarto período, 2016, fale de sua experiência no processo de*

criação/execução/escrita/apresentação da obra musical construída a partir de objetos de cozinha na disciplina Música e Movimento.

Com base na análise dos dados coletados nesses depoimentos escritos pela comunidade participante (29, estudantes do quarto período do curso de Pedagogia, sendo 26 mulheres e três homens) nessa experiência de criar/executar/escrever/apresentar uma obra musical, podemos dizer que tudo se constituiu em uma grande surpresa, do início ao fim das atividades. Muito especialmente diante da satisfação expressa dos/as estudantes em relação ao que foi realizado, tendo em vista ter sido a “[...] primeira vez [que] a harmonia e união tomou conta da nossa turma e o fim do trabalho saiu perfeito” (JUCA, 2016)².

Dentre as repostas dos/as estudantes, vejamos:

Dezim: A minha experiência em criar; escrever, executar e apresentar uma obra musical por meio de objetos de cozinha foi surreal e maravilhosa porque **nunca pensei na possibilidade de fazer música de uma maneira tão simples e descontraída** [grifo nosso].

Mury: [...] o nosso trabalho usando utensílios de cozinha, foi show como planejamos, enfrentamos a vergonha de sair para fora do nosso bloco fazendo fuzaka junto aos colegas.

Divy: Neste processo de criação da obra musical, pra mim foi tudo muito novo, porque música eu só ouvia e nunca tentei criar nenhum ritmo. Quando foi feita a proposta de criação no início achei que não ia dar em nada, mas toda a turma foi se envolvendo e as coisas foram acontecendo. **Tudo foi ficando bastante prazeroso que quando nossa turma juntou para fazer a partitura o momento foi único pra nossa turma** [grifo nosso]. Porque nunca nos unimos de forma amigável para fazer nenhuma atividade, mas desta vez a harmonia prevaleceu.

Lilica: Durante esses semestres, que já foram quatro, essa sala foi a primeira vez que estive em harmonia. Para mim foi excelente, na criação, execução, em tudo. Desde as aulas passadas, como teria, eu ficava imaginando pois nunca participei e nunca vi um vídeo ou apresentação desse modelo, fiquei encantada. Gosto muito de música, gosto de movimentar. **Experiência que levo a vida inteira, vou passar para a minha filha, sobrinhos e meus futuros alunos, como podemos criar música, muito interessante,** [grifo nosso] não imagina nunca este tipo de música. Não entendo nada, mas foi perfeito, no começo achei estranho, mas quando foi saindo o ritmo, nossa... perfeito.

Soninha: O projeto em si **ensinou, educou, agrupou e transformou os alunos, que possivelmente hoje, devem ter uma visão diferente sobre o tema Música** [grifo nosso].

² Todos os nomes são fictícios, escolhidos pelos próprios participantes.

Sara: A escrita foi uma novidade e mostrou a importância do contar durante o processo de criação [grifo nosso], quando a professora pedia p/ contar 1, 2, 3, 4 RÁ! Até então não tinha consciência do que era música. Compartilhei e achei de extrema importância para trabalhar com as crianças. Enriqueceu muito e mostrou que para dar uma aula renovada é preciso muito pouco e nem de objetos de valor, basta consciência e ritmo.

F. M. C.: Desde as primeiras aulas sobre “o que é música” até aqui, pudemos observar um companheirismo e uma aura de animação e amabilidade, desconhecida até então [grifo nosso]. A criação da música até a execução, durou pouco tempo, porém o entrosamento foi tamanho que o executamos em dois blocos de nossa universidade, sem receio pois confiamos no que havíamos feito. [...] Meu primeiro contato com partituras, espaços de tempo etc. Foi um pouco confuso inicialmente, porém aos poucos fui entendendo e achei maravilhosa a ideia de fazer música através de objetos tão comuns do nosso cotidiano, mas que passam despercebido aos nossos ouvidos.

Isa: Para mim a criação e execução foi muito importante não somente para a disciplina em questão, mas, como um todo, pois desde o início deste curso a turma se encontrava muito dividida e a partir desse trabalho conseguimos nos manter bastante unidos e animados, o que nos proporcionou um momento único até aqui que será sempre lembrado pelos alunos [grifo nosso].

De acordo com os escritos acima, podemos verificar que determinados aspectos da situação vivenciada foram reiteradamente apontados pelos/as estudantes, como: atividade capaz de promover a união da turma; satisfação em participar do processo; novidade da proposta em práticas musicais; surpresa em relação à simplicidade dos materiais utilizados e resultados obtidos; experiência e conhecimentos guardados na memória; aprendizado permeado de prazer e alegria; mudança na visão do que é música; importância de fazer e escrever música.

Nesse sentido, confirmamos os dizeres de Freire (2005), de que aprendemos na coletividade e em comunhão, *sendo uns com os outros no mundo* (FREIRE, 2005). Porque assumimos, como professore/as e/ou estudantes, nossa capacidade crítica e reflexiva das ações por nós planejadas e realizadas. Aprendemos em comunidade, porque interagimos em meio à convivência criativa, ousada, corajosa, confiante. Apostamos em um processo e metodologia de ensino em música que não tinha previsão da adesão dos/as estudantes e nem mesmo dos resultados.

De toda forma, fomos surpreendidos e nos surpreendemos porque fomos mais. Fizemos o que Schafer (1991, p. 282) denomina de “descoberta entusiástica da música”. Constituímo-nos na coletividade e em comunhão, segundo Freire (2005). Respondemos

a questões até então não colocadas, quando fizemos música, assim: tocamos, criamos, notamos, apresentamos..., sentimo-nos realizados e acima de tudo unidos pela primeira vez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhos como esse revelam que fazer música na escola é indispensável. Usar a “[...] ênfase na criatividade é patente em todas as teorias pedagógicas modernas” (FAVARETTO, 2012, p. 48). Acima de tudo, não se pode conceber uma escuta passiva, assimilada à audição distraída. É preciso ouvir com atenção e concentração, reproduzir o que se ouve, criar a partir do que se ouve, tudo isso como uma força estranha que nos convoca a participar.

Entretanto, quando se fala em música na escola, especialmente em se tratando de curso de formação de professores/a, é preciso, por parte de quem ensina (e aprende), conhecimento, sensibilidade, acesso a materiais de garantida qualidade e excelência tanto teórica como metodológica. E, sobretudo, a certeza de que é possível fazer música sempre, parafraseando Kater (2012), quando se “cria vínculos” de acolhimento, cuidado, respeito, confiança, cumplicidade. Daí o caráter inclusivo e transcendental da música, seu sentido maior!

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KATER, Carlos. 1 2 3 4 Rá! In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana M. (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012. p. 238-239.

FAVARETTO, Celso. Música na escola: por que estudar música? In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana M. (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações. 2012. p. 46-48.

NEVES, José Maria das. **Música contemporânea brasileira**. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1981.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

TRONCOSO, Leandro D. M.; PUTTINI, Rodolfo F.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Ciclismo urbano: o des-velar da experiência de cicloativistas da cidade de São Paulo, Brasil. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 79-90.

CICLISMO URBANO: O DES-VELAR DA EXPERIÊNCIA DE CICLOATIVISTAS DA CIDADE DE SÃO PAULO, BRASIL

Leandro Dri Manfiolete Troncoso (UNESP)

leandro_dri@hotmail.com

Rodolfo Franco Puttini (UNESP)

puttini@fmb.unesp.br

Luiz Gonçalves Junior (UFSCar)

luizgj7@gmail.com

Eixo temático: Ecomotricidade

Resumo: O objetivo deste artigo foi compreender a experiência do ciclismo urbano entre cicloativistas da cidade de São Paulo, Brasil. O ato de pedalar bicicleta é uma das possibilidades de mobilidade urbana, entretanto, distinta do ciclismo desportivo ou de lazer, não sendo, porém, o ciclismo urbano socialmente valorizado decorrente da excessiva importância atribuída ao transporte motorizado. A trajetória metodológica foi pautada pela fenomenologia, modalidade fenômeno situado e realizamos entrevistas com quatro cicloativistas que habitam e se locomovem de bicicleta no município de São Paulo, Brasil. Como resultados, os entrevistados descreveram que o ato de pedalar envolve uma experiência transformativa do ser que pedala, modificando a visão de mundo quanto a relação entre qualidade da vida e mobilidade para todos e a sensibilidade na percepção da paisagem urbana.

Palavras-chave: Cicloativismo. Mobilidade Urbana. Motricidade Humana.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo foi compreender a experiência do ciclismo urbano entre cicloativistas da cidade de São Paulo, Brasil. Observamos que o ato de pedalar bicicleta é uma das possibilidades de mobilidade urbana, porém distinta do ciclismo desportivo ou de lazer, não sendo, porém, o ciclismo urbano socialmente valorizado decorrente da excessiva importância atribuída ao transporte motorizado.

Na região de inquérito, levamos em conta aspectos geográficos e ontológicos que caracterizam o grupo denominado cicloativista, a saber: 1) participa de movimento social do ciclismo (bicicletada-massa crítica); 2) pressiona o poder público para a

promoção de políticas de segurança e/ou normatização jurídica na implantação da infraestrutura cicloviária; 3) pedala como forma de mobilidade urbana; 4) situado e atuante na região geográfica da cidade de São Paulo, Brasil. Com tais premissas entrevistamos quatro cicloativistas.

DA EDUCAÇÃO FÍSICA DOS LABORATÓRIOS À MOTRICIDADE HUMANA NAS CIDADES

Historicamente, o discurso hegemônico no campo da Educação Física provém da conceituação biomédica das Ciências da Vida, originando posturas higienistas, eugenistas e alienantes e que influenciam o planejamento de currículos de formação profissional direcionados somente para o entendimento biológico do corpo humano (PUTTINI, 2015). Também há demasiada influência nas práticas de comunicação do conhecimento científico, cujas abordagens metodológicas prevalecem as divulgações de resultados de caráter quantitativo nas revistas e participações em congressos.

Neste estudo chamamos atenção para a interdisciplinaridade, especialmente encontrada na proposta formulada por Manuel Sérgio em meados da década de 1980, quando o citado autor propõe mudança do nome da área Educação Física, bem como de seus conteúdos e epistemologia, para Ciência da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1994; 1999). A teorização do autor em pauta tem grande impacto e repercussão, especialmente em Portugal, onde atuava como docente junto a Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Técnica de Lisboa (que, aliás, passou a se chamar Faculdade de Motricidade Humana - FMH), e no Brasil, onde Manuel Sérgio atuou como professor convidado da UNICAMP, bem como realizando inúmeras palestras e conferências em eventos da área. Os trabalhos deste filósofo iniciam sua discussão debatendo o paradigma cartesiano de ser humano fragmentado em corpo e mente, legado de uma visão mecanicista.

Embora Sérgio reconheça a importância dos aspectos fisiológicos, ao propor a Ciência da Motricidade Humana também reconhece e valoriza os aspectos sociais e políticos, em um ser humano encarnado e situado ao mundo, pautando seus escritos especialmente na obra “Fenomenologia da Percepção”, de Maurice Merleau-Ponty (1999), e afirma que a Motricidade Humana é “[...] movimento intencional da transcendência, ou seja, o movimento de significação mais profunda” (SÉRGIO, 1999, p.17-18).

Ressaltamos que em uma compreensão fenomenológica-existencial, Merleau-Ponty (1999) adverte, não estou diante de meu corpo, eu sou corpo, corpo que não está no espaço e no tempo como se fosse uma soma de pontos justapostos, assim, eu “habito” o espaço e o tempo, sou no espaço e no tempo. Ou seja, da Educação Física para a Motricidade Humana partimos do corpo-objeto para o corpo-próprio, o corpo encarnado, no qual as “[...] essências, o sentido e a significação do Mundo e das coisas alcançam-se, tão só, através da percepção” (SÉRGIO, 1994, p.28). Além do professor e filósofo português Manuel Sérgio, outros professores-pesquisadores atuantes na América Latina têm-se referenciado na Motricidade Humana, entre estes: na Colômbia, Gallo-Cadavid (2010), Jaramillo-Echeverry (2013) e Benjumea-Perez (2010); na Argentina, Crisório, Bidegain e Lescano (2015); no Chile, Toro-Arévalo (2005); no Brasil, Moreira (1992), Betti (2003), e Gonçalves Junior, Corrêa e Rodrigues (2011).

No entanto, em relação ao ciclismo ainda é corrente os estudos relacionados ao referencial da Educação Física, com uso prevalente de metodologias quantitativas e análises fisiológicas, biomecânicas e/ou motoras, tais como em: Denadai, Ruas e Figueira (2005); Okano et al. (2006); Costa e Oliveira (2010); Caritá et al. (2015).

Entendendo que na complexidade de pedalar em via pública compartilhando com veículos motorizados sobressaem ações distintas em comparação ao exercício de pedalar em cicloergômetros (bicicletas estacionárias) em ambientes fechados (laboratórios), realizamos o presente estudo. Assim, também se faz fundamental explicitar que, conforme Freire (2001) as cidades possuem um caráter educativo, que emerge da fruição humana nestas, as relações que estabelece, com outrem, com a mobilidade nesta, com sua dinâmica:

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).

Em acordo com Carmo e Gonçalves Junior (2015), a rua, movimentada e frequentada, afasta a violência urbana, por outro lado ela também pode ser, e atualmente é o que temos presenciado, um espaço de passagem rápida, em que os pedestres e os ciclistas são encurralados pelos veículos automotores. Prosseguem Carmo e Gonçalves

Junior (2015) que a bicicleta nas cidades, por vezes tem sido contextualizada enquanto *brinquedo*, lembrança da infância ou possibilidade de fruição de lazer em passeios em praças, parques e ciclo-faixas de final de semana, o que, embora também legítimo, não questiona a viabilidade da bicicleta enquanto mobilidade urbana e a violência do trânsito das cidades contra esta, conforme será discutido neste artigo a partir dos cicloativistas da cidade de São Paulo.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Conforme já anunciamos, nesta investigação privilegiamos a experiência do ciclista, no caso cicloativistas em seu ambiente social, o espaço urbano da cidade de São Paulo, Brasil, tendo como referencial teórico central a Motricidade Humana. Para tal optamos pela pesquisa qualitativa, Fenomenologia, modalidade fenômeno situado, conforme Martins e Bicudo (1989), Bicudo e Espósito (1997) e Gonçalves Junior (2008).

Destacamos que a Fenomenologia tem origem como uma epistemologia proposta por Edmund Husserl, que questionava a forma como as Ciências Humanas estava se pautando em referenciais das Ciências Exatas e da Natureza (Física, Matemática e Astronomia), acabou por originar um método científico cuja premissa é a descrição das coisas mesmas, da consciência da experiência vivida pelo ser humano, da busca da essência do fenômeno investigado (HUSSERL, 1975).

Merleau-Ponty (1999) entende a fenomenologia, na qual inspiramos os procedimentos desse estudo, como o estudo das essências, que, filosoficamente, volta-se à compreensão, sem pressupostos, do que se afirma ser “natural”, respeitando e considerando as experiências vividas pelos sujeitos face às coisas e/ou fenômenos, na procura do contato ingênuo ou originário com outrem e com o mundo mediado em intersubjetividades.

Deste modo, fazendo uso das palavras de Pais (2001) esclarecemos que a seleção dos entrevistados foi realizada a partir da importância que estes têm no que se refere ao fenômeno cicloativismo, e que na pesquisa qualitativa os critérios de seleção dos sujeitos são de compreensão, de pertinência e não de representatividade estatística. Sendo assim a intenção é de desvelar uma compreensão do fenômeno, realizar um aprofundamento no conhecimento desta realidade, “(...) cuja singularidade é, por si, significativa” (p.110).

Com tais premissas metodológicas realizamos entrevistas com quatro

cicloativistas que habitam e se locomovem de bicicleta no município de São Paulo, Brasil (duas mulheres e dois homens) pela relevância de sua ocupação. A participante I, *Renata Falzoni*, defende a causa do ciclismo na cidade de São Paulo desde a década de 1980, inclusive criando o “*Night Bikers Club*” referência em passeios ciclísticos noturnos e, atualmente, trabalha com conteúdo midiático no site “*Bike é Legal*”¹. A participante II, *Aline Cavalcante*, é proprietária do “*oGangorra*” que trabalha com projetos conceituais relacionados à mobilidade por bicicleta e, também, participou do documentário de divulgação mundial “*Bike vs Cars*”². O participante III, *Daniel Guth*, é diretor da Associação dos Ciclistas Urbanos de São Paulo - CICLOCIDADE³. O participante IV, *Thiago Bennichio*, trabalha no *Institute for Transportation and Development Policy* (ITDP) com sede na cidade de Nova York (EUA)⁴.

A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil obtendo aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Parecer nº 1.202.636) e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas tiveram como pergunta: *o que é pedalar na cidade de São Paulo?* Deixando que eles falassem livremente e sem interrupções, gravando suas descrições em gravador digital, para posterior transcrição integral.

De acordo com Gonçalves Junior (2008) quando o fenômeno em estudo possui o dom da intencionalidade, convém falar em compreensão (deixar que se mostre do interior), ao invés de explicação (análise do exterior), já que o humano não é mero objeto, mas sujeito e, enquanto tal, expressa uma intenção e uma subjetividade, o que precisamente nos torna humanos em essência. Nesta perspectiva, trata-se o compreender, de um encontro de duas intencionalidades, a do sujeito que procura conhecer, e a do sujeito que se doa ao conhecer; o que não ocorre espontaneamente, mas a partir da interrogação do fenômeno pelo pesquisador à consciência do sujeito que vivência a experiência de interesse científico daquele (GONÇALVES JUNIOR, 2008).

Conforme Martins e Bicudo (1989), Bicudo e Espósito (1997) e Gonçalves Junior (2008), a análise dos dados se deu primeiramente pela leitura dos discursos dos quatro cicloativistas da cidade de São Paulo (numerados com algarismos romanos de I a IV), participantes deste estudo, que passou pelos seguintes momentos: a) leitura completa do discurso sem buscar interpretação; b) segunda leitura focalizando o

¹ Para mais informações acesse: <https://www.bikeelegal.com>

² Para mais informações acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=fsRFJ-NAnHM>

³ Para mais informações acesse: <https://www.ciclocidade.org.br>

⁴ Para mais informações acesse: <https://www.itdp.org>

fenômeno para apreender as unidades de significado (numeradas com algarismos arábicos conforme entrevistado, exemplo I-3, indicando asserção do Entrevistado I, unidade de significado 3) que são as fases que se relacionam umas às outras para indicarem momentos distinguíveis; c) percorrer as unidades identificadas e expressar o significado contido nelas e d) síntese nomotética, movimento de busca de convergências, divergências e idiossincrasias, o qual possibilita a construção dos resultados.

CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

Na construção dos resultados buscamos estabelecer uma compreensão, pautada diretamente na análise fenomenológica das entrevistas dos participantes deste estudo, buscando des-velar a experiência do ciclismo urbano entre cicloativistas da cidade de São Paulo, Brasil. De modo convergente os entrevistados descreveram que o ato de pedalar envolve uma experiência transformativa do ser que pedala, modificando a visão de mundo quanto a: relação entre qualidade da vida e mobilidade urbana sustentável para todos; a condição de melhora de saúde; a sensibilidade na percepção da paisagem urbana.

Renata Falzoni, por exemplo, declara:

[...] a bicicleta como ferramenta possibilita liberdade e olhar crítico por perceber os detalhes da paisagem e contato com as pessoas resgatando a escala humana pelo ciclista estar a uma velocidade compatível para perceber a cidade (I-1).

Por estar a uma velocidade mais lenta de deslocamento, a pessoa tem a possibilidade de interagir com a paisagem como lugar de convívio diferente do motorista motorizado em que a rua se torna apenas seu trajeto de passagem, preferencialmente veloz, para mais rápido chegar ao destino, conforme asserção de Daniel Guth:

[...] a escala humana pela bicicleta induz a uma cidade lenta na relação construída com o meio do trânsito por quem está dentro do veículo motorizado e que influencia na memória do motorista que hoje se guia por aplicativos eletrônicos, deixando de estabelecer características de lembrança com o seu entorno, seja no que diz a arquitetura do espaço como nas sensações vivida no momento da travessia (III-6).

Já a participante Aline Cavalcante diz que o contato com o ambiente mais próximo da rua possibilita ao ciclista ter mais sensibilidade por prestar atenção aos detalhes, o que gera mais descobertas e prossegue:

[...] pedalando a pessoa se conecta consigo mesma controlando os humores, diferente do motorista que está preso pela atenção à máquina dentro de uma carapaça de metal disposto a menos descobertas (II-7).

Conforme as entrevistadas Renata Falzoni e Aline Cavalcante nos relataram anteriormente, e Daniel Guth e Thiago Bennichio descrevem a seguir, as sensações para os ciclistas também são mais próximas da realidade, a pessoa que pedala tem a noção de estar desprotegida igual ao pedestre, mas este o faz para atravessar a rua, diferente do ciclista urbano que participa do trânsito compartilhado com o transporte motorizado que causa potencial ofensivo à vida, pois está dividindo espaço com veículos com massa muito superior àquela resultante do acréscimo da massa da bicicleta ao corpo do ciclista. No caso, são os motoristas (ônibus, carro, moto, caminhão etc.) que também podem pedalar (em outras circunstâncias fora do trabalho), mas o fazem (em geral) em bicicletas estacionárias em academias, condomínios, ginásios e mesmo residências. Esse comparativo é necessário para entender o discurso do cicloativismo no uso da bicicleta como forma de mobilidade para todos:

[...] a atividade física não deve estar associada a uma prática de contra turno, mas integrada ao dia, percebido por ciclistas que não dissociam meio de transporte com o lazer (III-5).

Explicita o participante entrevistado, Thiago Bennichio, que, em muitas situações, os motoristas dirigem e, ao mesmo tempo, se distraem pelas facilidades tecnológicas (celular, embora por proibidos lei quando dirigindo veículos automotores) induzindo-os à visão de mundo da rua de forma superficial deixando de visualizar os detalhes da paisagem urbana, além das modificações impostas pela metrópole que proporciona muitas vezes uma vida sedentária na condição de saúde das pessoas:

[...] o celular está promovendo a reconfiguração do humano a ponto de recolonizar camadas profundas de sensibilidade e ansiedade que influenciam na percepção do espaço urbano que este sujeito confinado a locais fechados e alienado a produção do seu trabalho (IV-2).

Em relação à saúde, entendemos o discurso cicloativista “um carro a menos”

pela atividade do pedalar no gasto de energia própria, ao contrário do motorista que se encontra pelo controle de máquina de potência mecânica e, além da preocupação e estresse com seu funcionamento, deixa de perceber o entorno e, conseqüentemente, o significado da mobilidade ativa, o que leva a um distanciamento de seu corpo-próprio por não pedalar:

[...] a partir do gesto de pedalar, o corpo é estimulado ao movimento elevando ao seu limite metabólico a produção de energia (I-2).

Com a percepção de cuidado de saúde no gasto de energia, Aline Cavalcante relaciona a ideia de ser saudável com o manter-se em movimento, pedalando:

[...] a bicicleta conecta-se com a ideia de ser saudável pelo movimento físico que promove a circulação e transpiração do líquido corporal e mental promovendo uma consciência ao sujeito que é percebido na mudança de comportamento (II-6).

Esse aspecto da promoção de saúde difere daquele em que a pessoa só se preocupa com “saúde” quando está doente, enraizado no comportamento da vida moderna das pessoas:

[...] a cidade produz pessoas sedentárias, o que é um convite para o aumento crônico da obesidade, diferente do caminhar e andar de bicicleta desde a infância que promove hábitos saudáveis (III-5).

A participação social democrática é fundamental para a causa da mobilidade urbana, inclusive pelo modal da bicicleta, para entre outras ações, reivindicar junto ao Estado uma estrutura viária mais segura para o deslocamento em bicicleta. Neste sentido, a entrevistada Aline Cavalcante comenta também sobre a importância dos meios de comunicação no fomento ao debate:

[...] *oGangorra* surge para profissionalizar o debate sobre bicicleta em vista de produzir conteúdo midiático conceitual sobre mobilidade com projetos para a juventude na formação de redes de inteligência e para tanto, pedalar aos lugares que tem discussões é importante para nutrir com novas ideias (II-18).

Outra questão relativamente nova são as mulheres trabalhando com mecânica de bicicletas, em uma atmosfera cultural ainda machista que, inclusive nos mostra

denúncias de preconceitos relacionados às diferenças de gênero neste contexto:

[...] o bar-bicicletaria *Las Magrelas* surge em 2013 como um ambiente ativista de temáticas do feminismo, cidade, consumo e comida, num momento que a cidade começou a discutir sobre bicicleta com uma das proprietárias trabalha com a mecânica em um ambiente majoritariamente masculino presenciando situações de pessoas não acreditarem na responsabilidade do trabalho por ser mulher (II-17).

Utilizar a bicicleta no cotidiano promove independência ao transporte motorizado, uma das principais bandeiras do cicloativismo, o que implica na necessidade de luta junto à gestão pública visando mudança de paradigma sobre mobilidade urbana e criação de programas de incentivo ao uso da bicicleta:

[...] a bicicleta em sua acepção de mundo fez sentido tê-la para seu deslocamento ao trabalho na Secretaria de Esportes, Lazer e Recreação (...) teve a incumbência de articular parceiros na iniciativa privada para promover a ciclofaixa de lazer aos domingos, o que diminuiu a resistência ao uso coletivo para o trânsito de pessoas, pois o motorista de semana pode ser o ciclista no fim de semana (III-12).

Também estudos e trabalhos internacionais favorecem o aprofundamento sobre o tema da mobilidade por bicicleta, conforme declara Thiago Bennichio, do *Institute for Transportation and Development Policy*, que possibilitou melhor diálogo com os técnicos da Companhia de Engenharia e Tráfego (CET) de São Paulo e gestores públicos da citada região metropolitana:

[...] dedicar-se integralmente tendo dinheiro, reconhecimento e reputação internacional, o ativista que está dentro de uma organização internacional tende a ser escutado pelo poder público, como também na intermediação dos ciclistas ajudando na legitimação do tema dentro da sociedade civil (IV-16).

Enfim, a potencialização do ciclista frente ao direito de pedalar na cidade, embora fundamental, ainda é contra-hegemônica, mas tem conquistado espaço junto aos meios de comunicação, a população em geral e ao poder público, ocorrendo mudanças na forma de ver a bicicleta, o ciclista e o cicloativista no município de São Paulo, Brasil.

CONSIDERAÇÕES

Com base na construção dos resultados, pautada nas entrevistas concedidas pelos

quatro cicloativistas da cidade de São Paulo, consideramos que o pedalar envolve uma experiência transformativa daquele que pedala no que diz respeito a percepção de si mesmo, de outrem e da cidade, observando relações sociais, culturais e políticas envolvidas, compreendendo, conforme Sérgio (1994; 1999) e Merleau-Ponty (1999) o ser humano integral, encarnado e situado ao mundo.

Outra consideração diz respeito à mobilidade para todos e o desenvolvimento da sensibilidade na percepção da paisagem urbana conforme anunciado pelos cicloativistas entrevistados, isto se dá, de um lado, pela possibilidade de deslocamento mais lento realizado em bicicleta se comparado ao realizado por automóvel, tal, no entanto só é possível, se ocorrer a efetiva experiência de pedalar em via pública em meio a veículos motorizados e não em cicloergômetros em laboratórios. É na cidade concreta, conforme Freire (2001) que emerge as relações com a cidade em si e com outrem em contexto, possibilitando outras formas de educar e se educar na cidade, de criticamente a rever, nos rever, incluindo forma sustentáveis de mobilidade.

Fundamental, neste exercício crítico de construção de mobilidade por bicicleta, conforme defendem e lutam os quatro cicloativistas entrevistados, reconhecer a bicicleta, como também defendem Carmo e Gonçalves Junior (2015), não apenas como *brinquedo*, lembrança da infância ou possibilidade de vivência de lazer, mas como modal legítimo de deslocamento na cidade.

REFERÊNCIAS

BENJUMEA-PEREZ, M. M. **La motricidad como dimensión humana**. Un abordaje transdisciplinar. Alcalá de Henares: Léeme-Instituto Internacional del Saber, 2010.

BETTI, M. **Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação**. 2003. 336 f. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) – Faculdade de Ciências de Bauru, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, 2003.

BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. São Paulo: UNIMEP, 1997.

CARITÁ, R. A. C.; PICARELLI, C.; GRECO, C. C.; DENADAI, B. S. Effect of previous severe exercise on the power-time relationship in active individuals during cycling. **Motricidade**, v.11, n.1, p.14-24, 2015.

CARMO, C. S.; GONÇALVES JUNIOR, L. Brinquedo na rua: um ensaio sobre bicicleta e descolonização do espaço urbano. In: COLÓQUIO DE PESQUISA

QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais...** São Carlos: SPQMH, 2015. p.114-124.

COSTA, V. P.; OLIVEIRA, F. R. A resposta de frequência cardíaca durante as competições de “mountain bike cross-country”. **Rev Bras Educação Física Esporte**, v.24, n.3, p.379-87, jul./set. 2010.

CRISÓRIO, R.; BIDEGAIN, L R.; LESCANO, A. **Ideas para pensar la educación del cuerpo**. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata, 2015.

DENADAI, B. S.; RUAS, V. D. A.; FIGUEIRA, T. R. Efeito da cadência de pedalada sobre as respostas metabólica e cardiovascular durante o exercício incremental e de carga constante em indivíduos ativos. **Rev Bras Medicina do Esporte**, v.11, n.5, 2005.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLO-CADAVID, L. E. **Los discursos de la educación física contemporánea**. Armênia: Editorial Kinesis, 2010.

GONÇALVES JUNIOR, L.; CORRÊA, D. A.; RODRIGUES, C. (Org.). **Educação e experiência: construindo saberes em diferentes contextos**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

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: Novo Autor, 2008. p.54-108.

HUSSERL, E. **Ideas: general introduction to pure phenomenology**. London: Colher Macmillan Publischeres, 1975.

JARAMILLO-ECHEVERY, L. G. Investigación y subjetividad: dê-sedimentando a partir de ló indecible. In: JARAMILLO-ECHEVERY, L. G. (Ed.). **Simientes de la motricidad humana: primeros brotes de investigación**. Cauca: Editorial Universidad del Cauca, 2013. p.239-270.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC, 1989.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, W. W. **Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica**. 2. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.

OKANO, A. H.; ALTIMARI, L. R.; SIMÕES, H. G.; MORAES, A. C.; NAKAMURA, F. Y.; CYRINO, E. S.; BURINI, R. C. Comparação entre limiar anaeróbio determinado por variáveis ventilatórias e pela resposta do lactato sanguíneo em ciclistas. **Rev Bras Medicina do Esporte**, v.12, n.1, p.39-44, 2006.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2001.

PUTTINI, R. F. Ética, conhecimento e vida. **Scientiae Studia**, v.13, n.2, 2015.

SÉRGIO, M. **Motricidade humana**: contribuições para um paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

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

TORO-ARÉVALO, S. A. **Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente**. 2005. 280 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2005.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

MESSIAS, Priscila Q.; MARTINS, Denise A. F. Concepção fenomenológica de motricidade humana em Merleau-Ponty. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 91-100.

CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DE MOTRICIDADE HUMANA EM MERLEAU-PONTY

Priscila Queiroz Messias (UEMG/Ituiutaba)

priscila.queirozm@hotmail.com

Denise Andrade de Freitas Martins (UEMG/Ituiutaba)

denisefmartins@outlook.com

Eixo temático: Epistemologia da Motricidade Humana

Resumo: Este trabalho tem como objetivo suscitar reflexões acerca da motricidade humana com base, principalmente, na concepção fenomenológica de Merleau-Ponty, ampliando conhecimentos e oferecendo maiores subsídios para o entendimento do conceito de motricidade humana e sua vinculação ao nosso corpo no movimento da existência, o corpo-próprio de Merleau-Ponty, o mesmo que corpo fenomenológico, o corpo da experiência do corpo. Para tal, parte-se da ideia de que o corpo desempenha papel central no desenvolvimento humano, o que contribui para se pensar no sujeito como ser encarnado e indissociavelmente conectado ao mundo no qual e com o qual se vive; corpo como movimento e expressão, como forma de realização.

Palavras-chave: Motricidade humana; Merleau-Ponty; Fenomenologia.

INTRODUÇÃO

Partindo-se da importância que o tema desperta e buscando clarificar, analisar e desenvolver o conceito através de referenciais teóricos, esse trabalho aborda a motricidade humana tendo como princípio a ideia de que desempenha papel central no desenvolvimento humano e contribui para se pensar no sujeito como ser encarnado e indissociavelmente conectado parte-se da ideia de que o corpo desempenha papel central no desenvolvimento humano, o que contribui para se pensar no sujeito como ser encarnado e indissociavelmente conectado ao mundo no qual e com o qual se vive, assim como aos outros sujeitos em um corpo dotado de motricidade como movimento e expressão.

Segundo a ascendente Ciência da Motricidade Humana, tem-se como compreensão de motricidade a seguinte assertiva:

Forma concreta de relação do ser humano com o mundo e com seus semelhantes, relação esta caracterizada por intencionalidade e significado, fruto de um processo evolutivo, cuja especificidade encontra-se nos processos semióticos da consciência, os quais, por sua vez, decorrem das relações recíprocas entre natureza e cultura – portanto, entre as heranças biológica e sócio histórica. A motricidade refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão – gestual, verbal, cênica, plástica, etc. A motricidade configura-se como processo, cuja constituição envolve a construção do movimento intencional a partir do reflexo, da reação mediada por representações a partir da reação imediata, das ações planejadas a partir das simples respostas a estímulos externos, da criação de novas formas de interação a partir da reprodução de padrões aprendidos, da ação contextualizada na história – portanto, relacionada ao passado vivido e ao futuro projetado – a partir da ação limitada às contingências presentes. Esse processo ocorre, de forma dialética, nos planos filogenético e ontogenético, expressando e compondo a totalidade das múltiplas e complexas determinações da contínua construção do homem (KOLYNIK FILHO, 2002, p. 31-2).

Conforme Pellegrini et al. (2003, p. 120), “[...] o movimento exerce uma função essencial no processo de desenvolvimento”. É uma das características fundamentais do ser humano, e está presente desde o seu nascimento e anteriormente a ele, ainda na fase intrauterina, estabelecendo a base a partir da qual irá se desenvolver. Por meio dos movimentos a criança começa a conhecer-se a si própria, dirigir-se aos outros e aos objetos que a cercam, já que “[...] o movimento permite à criança explorar o mundo exterior através de experiências concretas sobre as quais são construídas as noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual” (ALVES, 2007, p. 17).

Em conformidade com Skinner (1957), todo organismo é biológico, logo, o comportamento de um organismo depende da história evolutiva da espécie do mesmo, ao que chamamos de filogênese. Nesse aspecto, Lopes (2000) observa que a motricidade humana pode ser definida como uma função desempenhada pelo sistema neuromuscular que assegura os movimentos do corpo em geral, quer sejam eles voluntários, quer involuntários ou reflexos. A capacidade de se movimentar permitiu à espécie humana a emissão de respostas adaptativas ao ambiente, possibilitando a sua construção no plano filogenético, que diz respeito ao aperfeiçoamento da motricidade ao longo do processo de desenvolvimento e evolução da espécie e suas características.

É na e com a motricidade que o ser humano percorre o seu trajeto de desenvolvimento individual. Mediante sucessivas adaptações, vai adquirindo um repertório de movimentos complexos, variados e progressivamente mais elaborados. Ao longo da vida, o movimento perpassa a nossa comunicação e relacionamento com o que nos rodeia e com o que interagimos. Da mesma forma, a motricidade também diz respeito ao plano ontogenético, uma vez que, de acordo com Skinner (1957), o organismo, além da história da espécie, carrega fundamentalmente uma história de vida, ou seja, a motricidade humana se constitui dos processos individuais vivenciados, insere-se na totalidade da formação do humano e na construção do indivíduo. No plano individual, a motricidade humana pode ser definida como o estudo dos movimentos, das decisões que o implicam, assim como produção de atividades motoras.

Objetivando-se refletir acerca de questões que transpõem a problemática corpo e movimento, faz-se essencial apresentar e discutir um referencial teórico que sustente tal questão. Assim, a fim de compreender a Motricidade Humana e sua articulação com a existência, nos propomos a estudar as ideias de Merleau-Ponty, do corpo-próprio, com base principalmente em sua obra Fenomenologia da Percepção (1999), articulando conceitos fundamentais de sua concepção fenomenológica de sujeito: corpo-próprio, corpo fenomenológico, intencionalidade, percepção e motricidade.

MOTRICIDADE EM MERLEAU-PONTY

As teorias de Merleau-Ponty foram inspiradas na obra do filósofo e matemático alemão Edmund Husserl, tido como o Pai da Fenomenologia. Particularmente em sua obra Fenomenologia da Percepção (MERLEAU-PONTY, 1999), Merleau-Ponty expõe uma crítica severa ao modo positivista de compreender a percepção discorrendo sobre os conceitos de sensação, fenômeno, subjetividade, corpo, movimento, linguagem e existência, principalmente. Fundamenta suas observações em uma estruturação teórica que traz consigo uma concepção singular sobre o ser, o mundo e os fenômenos que dele emergem. Considerava fundamental o conhecimento do homem enquanto ser-no-mundo e as significações que surgem dessa relação, assim como,

[...] retornar ao mundo vivido aquém do mundo objetivo, já que é nele que poderemos compreender tanto o direito como os limites do mundo objetivo, restituir à coisa sua fisionomia concreta, aos organismos sua maneira própria de tratar o mundo, à subjetividade sua inerência histórica, reencontrar os fenômenos, a camada de experiência viva através da qual primeiramente o outro e as coisas nos são dados, o

sistema “Eu-Outro-as coisas” no estado nascente, despertar a percepção e desfazer a astúcia pela qual ela se deixa esquecer enquanto fato e enquanto percepção, em benefício do objeto que nos entrega e da tradição racional que funda (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 90).

De acordo com Ramos et al. (2008), a fenomenologia de Merleau-Ponty diz respeito ao

[...] retorno ao mundo-da-vida, no qual estamos enredados. [...] O privilégio da percepção testemunha sua ligação com a fenomenologia, pois foi esta que o impulsionou a uma meticulosa análise do modo como a experiência se dá a um sujeito, fundamentando a exigência do compromisso com a existência concreta das pessoas. Uma filosofia enraizada na existência é possível porque nada do que somos e fazemos pode prescindir dos atos perceptivos. Ele encontrou na fenomenologia uma possibilidade de revisar as noções de consciência e sensação, concebendo, assim, um novo modo de entender as operações da consciência (RAMOS et al., 2008, p.8).

O corpo, para Merleau-Ponty (1999), é o mediador entre o sujeito e o mundo, o meio pelo qual se realiza a sua inserção na situação, no presente, onde através da percepção se dá o contato e a intermitente sedimentação de fenômenos experienciados e vivências passadas. No entanto, apesar de inserido e localizado situacionalmente, o sujeito não é atado à concretude do agora, preso pelas fronteiras de uma situação presente; ao contrário, depara com maneiras de ultrapassar a si mesmo, de criar paisagens virtuais, imaginar, sonhar, idealizar e, por fim, antecipar-se ao futuro. Para Merleau-Ponty, “[...] a unidade aberta do mundo deve corresponder a unidade aberta e indefinida da minha subjetividade” (1992, p.32).

Dessa forma, ao afirmar que existir significa “ser” por meio de um corpo sensitivo e perceptivo, lançado ao mundo de encontro aos objetos, que por sua vez existem para uma consciência perceptiva, tenta superar a oposição corpo-percepção e sujeito-objeto, dado que a experiência perceptiva sempre se dá corporalmente na relação sujeito-mundo.

Essa fixação da consciência ao mundo, conforme Merleau-Ponty (1999), se coloca oposta ao movimento reflexivo, no qual o objeto é destacado, separado do sujeito assim como o sujeito do objeto. Ou seja, dando a noção apenas do pensamento do corpo e não a experiência propriamente dita do corpo na situação, do corpo em realidade.

A exigência da presença da realidade a ser conhecida para que possa ocorrer o fenômeno perceptivo é apontada na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), onde é

identificada a relação de dependência entre sujeito e mundo, percepção e objeto, ambos existindo em razão do outro. O autor concebe a relação do homem com o mundo como indissociável, uma vez que compreende o sujeito como sujeito da percepção corporal, como sujeito encarnado que por meio de sua existência tem aberto diante de si um mundo fenomenal tal como vivido, sendo fenômeno aquilo que se mostra a uma consciência, aquilo que é experienciado.

A partir do momento em que a experiência — quer dizer, a abertura ao nosso mundo de fato — é reconhecida como o começo do conhecimento, não há mais nenhum meio, de distinguir um plano das verdades a priori e um plano das verdades de fato, aquilo que o mundo deve ser e aquilo que efetivamente ele é (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 298).

Nesse sentido, Merleau-Ponty (1999, p. 317) observa que “[...] meu corpo não é apenas um objeto entre todos os outros objetos, um complexo de qualidades entre outros, ele é um objeto sensível a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe”. Assim, o autor exclui a ideia de um corpo como sendo exclusivamente uma massa material, destituída de percepção originária, assim como a ideia de uma percepção transcendental, desencarnada.

Merleau-Ponty (1999) faz da motricidade uma característica do corpo-próprio, já que o corpo-próprio está sempre aberto, disponível ao mundo e às coisas por uma intencionalidade operante, por tudo aquilo que aparece, que se coloca visível frente a uma determinada tarefa. Não se trata de adaptação às coisas do mundo visto e percebido, mas uma intencionalidade motora. Dessa forma, o corpo-próprio não é o corpo observado pela ciência, capaz de ser cientificamente abstraído e sistematizado em leis, sistemas e processos. É o corpo-vivido, conhecido apenas e tão somente por aquele que o faz e realiza em uma experiência sensitiva e fenomenal, centro das sensações e das ações.

Desse modo, podemos dizer que o corpo fenomenológico eleva a problemática corporal para além de seus aspectos fisiológicos. E um corpo observado não é o corpo vivido, é um simples objeto e não o corpo-próprio. Assim, a filosofia de Merleau-Ponty (1999) questiona a vivência da experiência na perspectiva do homem encarnado, pois onde existe corpo, há história vivida, fundida em sua relação com o mundo, que antecede todo e qualquer conhecimento intelectual.

A espacialidade do corpo não equivale a uma “espacialidade de posição”, como a dos objetos, mas a uma “espacialidade de situação”, ou seja, a relação do corpo ativo direcionado aos objetos é o fundamento da interação do sujeito com o mundo, do “corpo fenomenal”, do movimento e projeção de significações, mediador responsável pela emersão de um sentido para a experiência, posto que suas “[...] funções não podem estar ligadas entre si e ao mundo exterior por relações de causalidade, todas elas estão confusamente retomadas e implicadas em um drama único” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 240).

A experiência corporal é o lócus fundamental de onde surge o conhecimento, onde a percepção é um ato primordial da existência. Na abordagem fenomenológica, o corpo passa a desempenhar um papel fundamental no processo de construção do conhecimento e se torna a chave para compreender a existência enquanto ser humano no mundo.

Além disso, Merleau-Ponty (1999) compreende o corpo-próprio como dotado de motricidade, expressão da intencionalidade originária. A motricidade do corpo-próprio não é apenas um movimento no mundo, mas um movimento em direção a ele, intencional. A intencionalidade aparece no momento em que o corpo mobiliza suas potências na realidade percebida, é o gatilho para toda atividade motora do sujeito, é o “eu posso”, é a possibilidade de um corpo em contínua situação, submerso no campo do querer.

Trata-se de um dos princípios fundamentais da fenomenologia, a qual afirma ser a intencionalidade intrínseca à consciência, ou seja, a consciência é sempre diretiva, consciência de algo, de alguma coisa, dirigida para um objeto, que por sua vez só tem existência em relação a uma consciência, enquanto objeto-para-um-sujeito, ambos se constituindo a partir dessa correlação. A motricidade intencional nos capacita a “[...] orientar-nos para não importa o que, em nós ou fora de nós através do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.158).

O corpo se manifesta pelo movimento não porque existe um espaço dado para o corpo se mover, não há espaço objetivo por onde o corpo se movimenta, mas há um apelo vindo do mundo em direção ao corpo, que é respondido intencionalmente em forma de atividade motora, movimento, de onde nasce o espaço como a inscrição do corpo em um meio-humano. Desta forma, a motricidade nada mais é do que a realização do espaço, revelando a indissociabilidade do homem ao mundo.

É meu corpo que inaugura o espaço, movendo-se por ele em sua historicidade; em outras palavras, segundo Dentz (2009, p. 30), “[...] nas sedimentações sentidas e percebidas (espacialização do corpo-próprio), nas sedimentações intersubjetivas” que faz-me unir espacialmente ao mundo e que me induz a agir motoramente. Por isso é que se diz que toda experiência traz em si a inscrição do sujeito e de sua intencionalidade, vivida por um sujeito-corpo subjetivo, de onde se encontra a subjetividade de toda nossa experiência e, ainda, seu valor de verdade. No espaço o movimento veicula e efetiva as intencionalidades do corpo-próprio; é no espaço que se inocula um sentido, pelo movimento que enxergamos a gênese do significado. O corpo, o nosso corpo é nossa expressão no mundo e por isso revela-se no tecido visível de nossas intenções, e não apenas um instrumento de ação.

Martins (2006) corrobora com tais ideias quando diz que o nosso corpo é o campo originário de todas as nossas ações ou pretensas realizações, cujos movimentos são sempre significativos e intencionais, configurando-se como um espaço justaposto de órgãos emaranhados que nos situa no mundo, não por uma fixação de posição, mas por uma situação na qual ele se encontra envolvido, em interação fenomenológica, abarcando em si o espaço e o tempo sempre em um “agora” que incorpora o passado em um movimento fluido que inaugura tanto o agora quanto o futuro.

Desta forma, em consonância com Merleau-Ponty (1999), o corpo não é uma máquina, um aparelho ou um objeto que se movimenta aleatoriamente ou mecanicamente em um espaço objetivamente dado, mas um corpo que percebe, que possui um saber intrínseco e se movimenta em conformidade com uma intencionalidade que vivifica as inter-relações humanas, que se deixa penetrar por novas significações. A motricidade fornece uma maneira de penetrarmos o mundo e os objetos, abre o mundo e funda o espaço vivido e experienciado, fazendo surgir um horizonte de novas significações que penetram o corpo, engajado no mundo percebido. Sem reduzir-se ao mecânico, detém um viés espontâneo e a espacialidade intrínseca.

Na atividade motora, os órgãos dos sentidos estão abertos aos fenômenos, sempre disponíveis, cooperando cada um com suas potências na execução de uma ação. A motricidade sempre comporta uma referência ao corpo sensitivo, compreendido como aparelho cognoscente dotado de órgãos sensoriais que me traz à existência e me movimenta em direção ao mundo, pois “[...] enquanto tenho funções sensoriais, um campo visual, auditivo, tátil, já me comunico com os outros, considerados também como sujeitos psicofísicos” (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 473). Mesmo que não tenha

conhecimento prévio das condições orgânicas dos diferentes órgãos dos sentidos, integro todos esses sistemas no ato perceptivo e motor, numa unidade formadora de sentido, uma vez que “[...] meu corpo é justamente um sistema acabado de equivalências e de transposições intersensoriais. Os sentidos traduzem-se uns nos outros sem precisar de um intérprete, compreendem-se uns aos outros sem precisar passar pela ideia” (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 315).

Segundo Merleau-Ponty (1999), encontramos-nos dados a nós mesmos, ou seja, engajados e situados em um mundo tanto físico quanto social que funciona como estímulo às nossas reações. O corpo fenomenal, pela motricidade e intencionalidade originária, só existe enquanto “[...] está polarizado por suas tarefas, enquanto existe em direção a elas, enquanto se encolhe sobre si para atingir sua meta” (p. 146-147), enquanto está engajado em seu meio sensível pelas tarefas que o exterior continuamente lhe reivindica, intensamente atrelado e enraizado no mundo. Dessa forma, o corpo fenomenal não existe sem compatibilizar com o corpo de ação, engajado na vida e se movimentando em direção à existência. Aquilo que é percebido pelo corpo sensitivo mobiliza o corpo para a ação, pois não se trata de mover o corpo, ou transportar uma massa, mas visar às coisas como elas são.

A motricidade, por sua vez, afastando-se da concepção das ciências que tratam o corpo como objeto físico-químico, é essa presença e abertura ao mundo sensível. Deste modo, espacialidade e motricidade são partes de um mesmo ser no mundo do sujeito encarnado, ou duas faces do fenômeno de existir e de se situar num mundo posto pela percepção. Perceber, de acordo com Merleau-Ponty (1990, p. 93), “[...] é tornar algo presente a 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 convenha”.

Para Merleau-Ponty (1992, p. 129), “[...] não há uma percepção seguida por um movimento, a percepção e o movimento formam um sistema que se modifica como um todo”. A dimensão sensitiva não é dissociada da função motriz, visto que, continua o autor, “[...] o ato de perceber e o de mover-se não são dois atos distintos na medida em que não há percepção sem ações corporais” (p.129).

A exploração motora e perceptiva do mundo é marcada pela capacidade de mobilidade do corpo-próprio, que ao se dirigir para as coisas vive a experiência já atrelado situacionalmente à ela. De acordo com Merleau-Ponty (1999, p. 173), “[...] ver

e mover-se são duas faces do mesmo fenômeno: meu corpo consta do mundo visível e este está incluído no ‘alcance’ do meu corpo”.

CONSIDERAÇÕES

Queremos reafirmar que esse trabalho constou de uma revisão de literatura sobre a temática, expondo compreensões e aspectos da concepção fenomenológica de motricidade humana em Merleau-Ponty (1999), a motricidade do corpo-próprio na existência humana.

Desta forma, compartilhamos dos entendimentos de Merleau-Ponty (1999), de que o corpo é o meio necessário para suplantar os contrários que dominavam a filosofia até então. O corpo viabiliza a sintetização dos opostos, dissolve as dicotomias sujeito/objeto, consciência/corpo, de tal forma que não é possível conceber a dissociação entre mundo e corpo, uma vez que essa fragmentação desconsidera a dimensão originária da experiência, o enraizamento do corpo na existência conferido pela sensibilidade e o corpo de ação, que irrompe da percepção primordial.

O ser humano, comprometido com o mundo através de sua ação, de seus movimentos, não é mais guiado e orientado por uma consciência gerenciadora, mas pela percepção, a relação com as coisas e pessoas é anterior a qualquer decisão. Há, portanto, um pacto, um contrato que remonta ao nosso nascimento, mediado pelo nosso corpo e o mundo, entre nós mesmos e nosso corpo. Para Merleau-Ponty: “A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (1999, p.6).

Da mesma forma, destaca-se a inexistência de movimentos corporais desprovidos de alguma intenção, isso porque a união entre sujeito-corpo “[...] se realiza a cada instante no movimento da existência” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.131), ambos realizados nos atos do sujeito que percebe, que vive a experiência de ser no mundo.

Para finalizar, trazemos as palavras de Martins (2011),

Nosso corpo, o corpo-próprio, o corpo da experiência do corpo, o corpo fenomenológico de Merleau-Ponty, é aquele que compreendeu e por isso adquiriu um hábito, deixando-se penetrar por uma significação nova. Percepção e pensamento têm um sentido intrínseco, nosso corpo é um núcleo significativo que nos conduz à essência de nós mesmos, de sermos um ser, um ser no mundo, nossa motricidade não se conjuga à lei do tudo ou nada (MARTINS, 2006, p. 20-21).

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

DENTZ, René Armand. A motricidade do corpo-próprio em Merleau-Ponty. **Prometeus Filosofia em Revista**, v. 2, n. 4, p. 27-36, jul.-dez. 2009.

KOLYNIK FILHO, Carol. Contribuições para o ensino em motricidade humana. **Discorpo**, Revista do Departamento de Educação Física e Esportes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 13, p. 27-39, 2002.

LOPES, Atílio. **Dicionário Ilustrado de Fisioterapia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas. Merleau-Ponty, uma concepção de motricidade como ser-no-mundo. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 16., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPPOM, 2006. p. 18-21. 1 CD-ROM.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

PELLEGRINI, Ana Maria; SOUZA NETO, Samuel de; BENITES, Larissa Cerignoni; VEIGA, Mario Davi do Amaral; MOTTA, Adriana Ijano. O comportamento motor no processo de escolarização: buscando soluções no contexto escolar para alfabetização. In: GALHEGO, Wilson; GUEDES, Álvaro Martin. **Cadernos do núcleo de ensino**. São Paulo: UNESP – PROGRAD, 2003. p.271-284.

RAMOS, Rafael; GARCIA, Fernanda; DANTAS, Jurema; EWALD, Ariane. Merleau-Ponty, Sartre e Heidegger: três concepções de fenomenologia, três grandes filósofos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 8, n. 2, p.402-435, 2008.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Verbal Behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

COLLOCA, Marina M.; FERREIRA, Lílian A.; RAMOS, Glauco N. S. O ensino das atividades circenses na educação física escolar: algumas reflexões. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 101-112.

O ENSINO DAS ATIVIDADES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES

Marina Maiorano Colloca (UFSCar)

marina.mcll@hotmail.com

Lílian Aparecida Ferreira (UNESP/SPQMH)

lilibau@fc.unesp.br

Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar/SPQMH)

glaramos@terra.com.br

Eixo temático: Motricidade Escolar

Resumo: As atividades circenses são manifestações de práticas corporais, podendo, portanto se configurar como conteúdo da Educação Física escolar. Neste sentido, o objetivo desse trabalho foi investigar como tal conteúdo estava sendo abordado nas aulas de Educação Física em uma escola da rede particular de ensino do interior de São Paulo. A abordagem metodológica se assentou na pesquisa qualitativa e os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada realizada com um docente de Educação Física, questionários aplicados a 15 alunos do 8º ano do ensino fundamental e observações de aulas. Constatamos que as atividades circenses já estavam presentes nos conteúdos propostos para as aulas de Educação Física. O professor trabalhava com aquilo que era acessado por suas experiências pessoais com circo. Os alunos se mostraram abertos e interessados ao conteúdo atividades circenses, evidenciando facilidades para alguns jogos e dificuldades para outros. Tais identificações também apontam para a necessidade de novas estratégias e metodologias que possam dialogar mais com este processo de ensino. As reflexões e apontamentos aqui identificados expressaram algumas possibilidades do trabalho com as atividades circenses na Educação Física escolar, podendo ser um ponto de acesso àqueles que vislumbram tal conteúdo.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Atividades circenses. Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Ao estudar/pensar a cultura corporal de movimento, perspectiva defendida por autores/pesquisadores da Educação Física escolar, como: Betti (1992; 2001), Bracht (1992) e Soares et al. (1992), compreendemos que essas três palavras: cultura – corporal – movimento, quando sozinhas, podem ser entendidas de diversas maneiras e

relacionadas com vários assuntos. Quando elas se juntam querem afirmar que o corpo é cultura, movimento é cultura, pois expressam muito da sociedade na qual estão inseridos envolvendo valores, costumes, um conjunto de expressões (DAOLIO, 1995).

Com isso, esse trabalho tem seu alicerce na Educação Física escolar na perspectiva da cultura corporal de movimento, entendida como as formas culturais que são historicamente construídas e explicitadas por meio dos jogos, dos esportes, das ginásticas, das atividades rítmicas/expressivas, das danças e das lutas/artes marciais (BETTI, 2001) e que precisam ser sistematizadas para o seu desenvolvimento no ambiente escolar.

Para González e Fensterseifer (2009), o entendimento da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório nas escolas não se dá desvinculado dos próprios objetivos da escola, pois assim como todos os outros componentes que compõem a educação escolar, sua contribuição precisa estar baseada nos ideais que afirmam a escola como importante instituição para a formação de uma sociedade. Sendo assim, o papel da Educação Física como componente curricular é o de levar aos seus alunos aquilo que abrange a cultura corporal de movimento.

A introdução das atividades circenses na Educação Física escolar na perspectiva da cultura corporal de movimento, pode ser feita de forma que este conteúdo seja inserido junto a outros tradicionalmente entendidos como pertencentes à área. Contudo, para que isto ocorra de forma consistente – como todo e qualquer outro conteúdo – o mesmo deverá receber tratamento pedagógico adequado pelos professores de Educação Física.

Didaticamente, Duprat, Ontañón e Bortoleto (2014, p.122) afirmam que: “De modo geral, esse trato pedagógico dado aos saberes circenses, brinda à Educação Física com a oportunidade de ampliar o leque de práticas oferecidas nas escolas [...]”. Tal situação se dá, pela grande abrangência da área e também pelo enorme repertório de movimentos/práticas que abraçam a arte circense.

Dentre as relações entre o circo e Educação Física podemos destacar o principal deles: a rica herança cultural circense. Outros pontos que fortalecem as justificativas em prol da presença das atividades circenses na Educação Física escolar são apontados por Duprat, Ontañón e Bortoleto (2014), envolvem os movimentos próprios destas práticas. Movimentos esses que podem estar “[...] contribuindo para expressão corporal, que se faz comunicação. Ainda sendo integrada com seu potencial lúdico, estético, motor e educativo.” (BORTOLETO; PINHEIRO; PRODÓCIMO, 2011, p. 13).

Quanto ao termo atividades circenses, faz referência àquilo que: “[...] revela a oportunidade dada aos alunos do contato com alguns elementos de linguagem circense, sem a pretensão de discutir ou formar na ampla e complexa arte do circo, cuja responsabilidade incide sobre as escolas profissionalizantes de circo” (DUPRAT; ONTAÑÓN; BORTOLETO, 2014).

Levando em consideração a perspectiva das atividades circenses, Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011), defendem que o aprendizado destas possa ocorrer por meio dos jogos. De acordo com estes autores, o jogo é capaz de proporcionar socialização, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento motor. Promove ainda a alegria e prazer, estimula a criatividade, permite emoções, faz com que o que foi aprendido não seja esquecido, além de facilitar o aprendizado. Os jogos circenses elaborados a partir da experiência de Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011), são organizados em cinco diferentes grupos: Jogos Malabarísticos; Jogos Clawnescos; Jogos Funambulescos; Jogos Acrobáticos; Jogos Circenses Diversos.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi investigar como as atividades circenses vem sendo abordadas/desenvolvidas nas aulas de Educação Física em uma escola da rede particular de ensino de uma cidade do interior de São Paulo.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Tendo em conta os objetivos desse trabalho, este estudo se caracterizou por uma pesquisa qualitativa, na medida em que se preocupou em entender os dados coletados associados ao contexto da escola com a expectativa de considerar este cenário, não havendo, portanto, qualquer propósito em generalizar tais achados (NEGRINE, 1999).

Além do professor de Educação Física, participaram da pesquisa 15 estudantes do 8º ano do ensino fundamental II, da mesma turma, com idades entre 13 e 14 anos.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os quais foram explicados pelos pesquisadores, com o intuito de sanar possíveis dúvidas. Sendo entregue ao professor e aos responsáveis pelos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os alunos assinaram o Termo de Assentimento (TALE) também autorizando a realização do estudo.

Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos, a saber: a) entrevista semiestruturada, realizada com o professor de Educação Física (PEF); b) questionários pré-aulas (QPré) e pós-aulas (QPós) de atividades circenses, respondidos pelos alunos do 8º ano, c) observação de aulas desenvolvidas com o conteúdo atividades circenses,

resultando em diários de aulas escritos por uma das pesquisadoras logo após cada aula ministrada. Ao todo, foram ministradas 4 aulas com 45 minutos de duração cada uma delas, sendo aulas duplas, ou seja, duas aulas por semana.

Os QPré e QPós foram compostos por questões fechadas e abertas, sendo que o QPré foi aplicado aos participantes antes do conteúdo atividades circenses ser desenvolvido e o QPós posteriormente.

Para a etapa de análise dos dados coletados, foi estabelecido trabalhar com categoria(s) que, segundo Gomes (2004. p.70), “[...] se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. Ainda segundo esse autor, “[...] trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (p.70). Gomes (2004) ainda afirma que essas categorias podem ser definidas antes da busca pelos dados ou a posteriori ao trabalho de coleta, ou seja, definidas a partir dos dados encontrados. Optamos pela construção das categorias que emergiram após a coleta dos dados.

Em relação à identificação dos sujeitos da pesquisa, temos: a) os alunos indicaram um apelido que gostariam de ser identificados no trabalho, assim podendo manter sigilo quanto aos sujeitos e, b) o professor de Educação Física será identificado por PEF.

COMPREENDENDO AS ATIVIDADES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Grande parte dos participantes conectou o circo àquilo que já tiveram como experiências anteriores em suas idas aos picadeiros. E a fala do PEF dá relevo a esse fato, quando relaciona o circo à sua infância.

Entre os alunos, 14 deles apontaram que o circo é entretenimento/espetáculo, arte e dança (1) e cultura (1):

Eu entendo que o circo é uma atração e que tem palhaços, malabaristas, bailarinas e mágicos. Circo também pode ser estudado, como uma atividade onde possa aprender sobre a história do circo, e como jogar malabares, ou subir no tecido... (Loreta – QPré).

Bom! Circo ele é coisa da infância né? Então, talvez os primeiros shows, espetáculos que as crianças vão acontecer no circo né? Eu tive muita vivência em circo de assistir, porque morava em São Paulo e lá grandes circos sempre passaram pela cidade (PEF).

É possível compreender que o circo parecer ter feito/fazer parte das experiências culturais dos participantes do estudo, mesmo que entendido de maneiras diferentes. Nas palavras de Somme e Camargo (2016), são os desdobramentos de realização humana que ocorrem a partir da relação do homem com seu contexto histórico. A arte se expressa em formas de espetáculos, tornando-se um entretenimento para os espectadores, que ao ter este contato com o público se enriquece, se transforma... Para alguns, a expressão pode ser encarada como trabalho (artistas), para outros, pode ser lazer, havendo ou não paixão do que e pelo que se faz.

Segundo Silva (2016), as produções circenses ocorrem onde há trocas entre aqueles envolvidos no desenvolvimento e realização do trabalho circense; trocas diversas, como afeto, complexidade, prática, se tornando num momento de conhecimento, afinal produzem a sua arte. E a partir daí, percebemos que a leitura feita pelos alunos faz parte desse processo artístico, afinal são necessárias as trocas citadas pela autora, para que algo seja concretizado, no caso, os espetáculos, onde há dança, faz-se cultura e tudo isso abraçado por aquilo batizado de arte. Abaixo seguem alguns trechos extraídos do QPré, exemplificando seus apontamentos referentes ao circo:

Pelo o que eu conheço sobre circo é que ele serve para nos fazermos rir e serve para nos divertirmos de modo que saíamos de lá felizes (Sherequy da Silva Júnior – QPré).

Eu entendo que o circo é uma atração e que tem palhaços, malabaristas, bailarinas e mágicos. Circo também pode ser estudado, como uma atividade onde possa aprender sobre a história do circo, e como jogar malabares, ou subir no tecido... (Loreta – QPré).

Uma arte ou uma dança que usa o corpo e outros materiais como por exemplo bolas e fitas. Também a dança em cima de alguma coisa como o laço e o trapézio (Narih – QPré).

Um lugar onde as pessoas aprenderam a praticar atividades com os pais, e várias coisas acontecem para animar o público (Aline – QPré).

Após refletir sobre o que pensavam ser o circo, solicitamos que o relacionassem às aulas de Educação Física, perguntando-os se poderia ser um conteúdo a ser trabalhado nas aulas (QPré). Os 15 alunos e o PEF sinalizaram positivamente para esta questão, justificando das seguintes maneiras:

Pois acho um conteúdo interessante de se trabalhar pois é uma nova experiência (Jailton Limões de Malcon X – QPré).

Então, ai pra mim é muito claro, que o circo ele envolve o corpo, envolve o movimento e, pra mim, ele é muito claro que ele faz parte do rol de atividades, de conteúdos, que a Educação Física é competente em ser trabalhado (PEF).

Destacamos Ontañón (2016), quando enaltece o trabalho com as atividades circenses na Educação Física escolar, sinalizando que tal conteúdo já se efetivou como componente da cultura corporal e por isso “[...] pode ter um espaço legítimo no currículo educativo” (p. 136).

A partir da fala do PEF e das respostas dos alunos nos questionários, notamos a relação que os alunos estabeleciam com a perspectiva da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física. Mesmo os estudantes não tendo clareza e nem sendo expostos a eles, de maneira explícita, o sentido desta expressão e a mudança que ela trouxe para a forma de pensar e fazer Educação Física na escola (BRACHT, 2010), é possível identificar uma aproximação desta proposição com o cenário da escola.

Com relação aos objetivos propostos e às metodologias trabalhadas para a construção e realização das aulas, perguntamos ao PEF, por que as atividades circenses estavam presentes em suas aulas:

[...] a atividade circense está muito relacionada ao movimento... É muito comum hoje você ter atividade circense como uma atividade física, então a gente também trouxe esses elementos de maneira bem básica para nossa sistematização (PEF).

PEF relatou como realizaram (eles e os demais docentes de Educação Física da escola) a seleção dos conteúdos e distribuição dos mesmos entre os anos escolares, apontando que só os esportes não atingiriam a cultura corporal de movimento, com isso, justificou que a presença das atividades circenses ocorreu pela vasta possibilidade de conteúdos que podem ser contemplados pela Educação Física, e também, pelo fato de as atividades que ocorrem no circo estarem diretamente atreladas ao movimento e à atividade física.

O PEF expôs que tem como expectativa que os estudantes possam ter contato com o conteúdo a partir da perspectiva do *saber para conhecer* (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012), como mostra o trecho a seguir:

Então o objetivo foi apresentar um conteúdo que envolvesse o corpo e o movimento para os alunos. Ah, que eles saíssem daqui sendo artistas circenses? Não! Claro que não! Mas que eles vissem alguns elementos, vissem essas dificuldades que os elementos nos trazem e que ai eles pudessem trazer reflexões deles (PEF).

O apontamento reflexivo evidenciado pelo PEF parece explicitar uma preocupação que supere o caráter meramente técnico das atividades circenses no ambiente escolar, o que é justificado quando o conteúdo é pensado na perspectiva do *saber para conhecer*.

Quanto à metodologia utilizada pelo PEF, assim ele se manifestou:

Então a metodologia é um pouco do que a gente viu, e do que a gente estuda né? É obvio que assim... Como é que você faz malabares? Eu dar uma aula de malabares aqui a primeira vez para eles, numa aula de circo, e aí eu falei: “vamos fazer assim, assim, assado!”. Porém, um aluno sabia fazer malabares, aí esse aluno me deu algumas dicas, a partir do conhecimento dos alunos a gente consegue ir remodelando nossa aula e aí criando estratégias para facilitar essa aprendizagem, esse aprendizado dos alunos (PEF).

É possível perceber que o PEF traz para as aulas de atividades circenses suas poucas experiências anteriores, como por exemplo, a circunstância de saber jogar malabares com bolinhas. O diálogo com os alunos também é valorizado, considerando que busca reconhecer os saberes que estes levam para a escola sobre as práticas corporais do circo.

Apesar de haver crítica em relação ao não conhecimento profundo do professor quando se propõe a trabalhar com as atividades circenses, julgamos ser assertivo os professores trazerem esse conteúdo para dentro da escola, mesmo que por sua parte não haja intensa familiarização com ele, porém, defendemos que cabe aos professores buscar mais e novas informações sobre qualquer conteúdo que irão ensinar.

No QPós foi perguntado aos alunos se acrescentariam ou retirariam algo do que foi proposto para as aulas. Dois alunos disseram que excluiriam o jogo clonwnesco.

Os jogos clonwnescos, pois não deu para retirar nenhuma informação (Magrelin – QPós).

A aula de atuação, pois é algo que eu acredito que não ocorra nos circos (Epaminindas Silva Junior Jr – QPós).

A partir das observações e considerando tais manifestações dos alunos, elas podem ter ocorrido em virtude do jogo clonwnesco ter ocorrido na primeira aula. Neste caso, a inibição dos alunos pode ter se evidenciado. Um desdobramento importante sobre isso, talvez seja pensar no jogo clonwnesco para um momento no qual os alunos já estejam se sentindo mais seguros com o grupo e o conteúdo, ou seja, no meio ou mais próximo ao fim do conteúdo, mas não no começo.

Com relação aos elementos que poderiam contribuir com o envolvimento e motivação dos alunos, uma das alunas assim escreveu:

Seria interessante fazer uma apresentação (ter uma aula de ensaio e outra para apresentar), para fundamentar nossos conhecimentos (Bolinha Clara – QPós).

Nos jogos malabarísticos com lenços e bolinhas, um dos cinco grupos de manifestações das atividades circenses propostos por Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011), foi possível identificar um grande envolvimento e participação dos alunos, contudo, também houve dificuldade significativa por parte do grupo em obter êxito no jogar malabares com três bolinhas. Tal percepção também foi identificada no trabalho de Chiqueto e Ferreira (2008), podendo esboçar alguns desafios metodológicos para este ensino na Educação Física, bem como, novas possibilidades educativas como, por exemplo, sugerir práticas desta natureza como tarefa para a casa.

O desenvolvimento de atividades vinculadas ao desenvolvimento da consciência e controle corporal foi iniciado para que posteriormente os alunos começassem os jogos acrobáticos. Apesar da complexidade que tais jogos podem despertar, a questão do desafio parece ter sido maior, na medida em que estimulava muito os alunos a quererem realizar as propostas apresentadas. Munhoz (2006), em sua pesquisa, enalteceu e apresentou como sendo interessante a proposta de desafios, que além de motivar os alunos, mantinha os alunos atentos à proposição da aula.

Concordamos com Ontañón e Bortoleto (2014), ao assinalarem a preferência dos alunos por determinados temas de atividades, dedicando mais tempo a elas, refletindo em suas motivações. Isso foi perceptível neste estudo, particularmente quando os alunos pediam para trocar de atividade; quando demoravam em se concentrar para explicação de outras; se mantinham persistentes em continuar tentando algo que lhes parecia desafiador.

No QPós, foi perguntado aos alunos se as aulas haviam atendido suas expectativas, as quais haviam sido apontadas no QPré. Dos estudantes que participaram da pesquisa, 13 responderam afirmativamente.

Bortoleto et al. (2011), relatam que os professores, almejam que, levando o circo através das práticas de atividades circenses para as aulas de Educação Física, nossos alunos possam vivenciar a mais ampla diversidade da arte circense. Diversidade essa possibilitada pela pedagogia adotada nas aulas, do trabalho com jogos circenses sugeridos por Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011):

As aulas passaram das expectativas, pois não esperava tantas atividades e conhecimentos sobre o circo, aprendi varias coisas novas (Jailton Limões de Malcon X – QPós).

Quanto à experiência na participação das aulas de atividades circenses, todos os 15 alunos disseram ter sido uma experiência positiva.

Foi legal, vivenciamos muitas atividades divertidas e inesperadas (Epaminondas Silva Junior Jr. – QPós).

Eu gostei bastante, prefiro os jogos/atividades circenses do que os esportes nas aulas normais (Narih – QPós).

Para mim foi uma experiência muito boa, foi a matéria que eu mais gostei pois se aproxima do pilates e da ginástica, deveria ter mais aulas assim (Mahogany – Qpós).

Eu gostei. O circo era uma coisa que eu nunca pensei que iríamos estudar na escola (Loreta- QPós).

O PEF já havia adiantado em sua entrevista tal posição dos alunos:

A aula do circo ela é muito dinâmica, ela é divertida né? Então eu trabalho inicialmente algumas estafetas com rolamentos, com corridas, com saltos, passo para uma parte de malabares e finalizo com pirâmides corporais. Então, ai eles se divertem bastante, principalmente nessa parte de pirâmide, porque querendo ou não a gente está colocando um desafio para eles né? Então vamos fazer uma pirâmide com três alunos, ah então beleza, “facinho”! Vamos então agora fazer com cinco, e ai esse desafio vai estimulando. É uma aula sempre muito, dinâmica e muito divertida (PEF).

Os dados encontrados se alinham ao que assinala Rodrigues (2007) quando diz que a introdução das atividades circenses nas aulas de Educação Física mobiliza a imaginação e a criatividade e, por isso a aprendizagem fica impregnada de prazer e ludicidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presença das atividades circenses como conteúdo da Educação Física escolar junto à escola pesquisada já aponta para um importante avanço da área em termos da diversificação dos conteúdos. Apesar disso, ressaltamos que a literatura desta área específica (as atividades circenses) ainda não é tão vasta e pode comprometer os acessos dos professores para elementos relativos à metodologia e a própria variedade de atividades.

Pela entrevista realizada com o PEF foi possível identificar que ele trabalhava com aquilo que era de fácil acesso a ele, ou seja, atividades que já conhecia fora da escola e que eram acessadas por suas experiências pessoais com circo.

Os alunos se mostraram abertos e interessados ao conteúdo atividades circenses, evidenciando facilidades para alguns jogos e dificuldades para outros. Tais identificações também apontam para a necessidade de novas estratégias e metodologias que possam dialogar mais com este processo de ensino. Para além disso, os alunos parecem ter conseguido associar o conteúdo atividades circenses à Educação Física, demonstrando uma ampliação de concepção que avança para além dos esportes.

As reflexões e apontamentos descritos nesse trabalho expressaram algumas possibilidades do trabalho com as atividades circenses na Educação Física escolar, podendo ser um ponto de acesso àqueles que vislumbram tal conteúdo. De alguma forma, há aqui uma expectativa de chamar atenção daqueles que ainda não fazem relação deste conteúdo com as possibilidades da Educação Física, plantando uma semente para tais oportunidades, ou como anunciam Somme e Camargo (2016, p. 185) “[...] a vida, a educação e a arte circenses nos esperam”.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Yara M.; RUBIO, Katia. (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p.155-169.
- BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física pra quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan. 1992.
- BORTOLETO, Marco; CLARO, Thiago; PINHEIRO, Pedro Henrique; SERRA, Carolina. As artes circenses nas aulas de Educação Física. In MOREIRA, Evando; PEREIRA, Raquel. **Educação Física Escolar – desafios e propostas 2**. 2. ed. Jundiaí: Editora Fontoura, 2011.
- BORTOLETO, Marco; PINHEIRO, Pedro; PRODÓCIMO, Elaine. **Jogando com circo**. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.
- BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. p. 1-14.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

CHIQUETO, Elisa; FERREIRA, LÍlian A. O Ensino de Atividades Circenses para Alunos de 5ª série nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, v. 20, n. 31, p. 50-65, dez. 2008.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a educação física. **Movimento**, Campinas, v. 2, n. 2, p.24-28, jun. 1995.

DUPRAT, Rodrigo; ONTAÑÓN, Teresa; BORTOLETO, Marco A. Atividades circenses. In: GONZÁLEZ, Fernando; DARIDO, Suraya C.; OLIVEIRA, Amauri. (Orgs.). **Ginástica, dança e atividades circenses**. Maringá: EdUEM, 2014. p. 119-157.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80.

GONZÁLEZ, Fernando; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v.2, n.2, p. 9-24, jul. 2009.

MUNHOZ, Janaina. **O circo nas aulas de educação física: sua aplicação em uma escola pública no estado de São Paulo**. 2006. 38 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física Escolar) – Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRAVIÑOS, Augusto. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999, p.61-93.

ONTAÑÓN, Teresa. O circo e a sua contribuição para educação escolar. In: Bortoleto, MARCO; ONTAÑÓN, Teresa; SILVA, Erminia. **Circo horizontes educativos**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 133-151.

ONTAÑÓN, Teresa; BORTOLETO, Marco. Todos a la pista: el circo en las clases de educación física. **Apunts. Educación Física y Deportes**, Catalunya, n. 115, p. 37-45, 2014.

SILVA, Erminia. Aprendizizes permanentes: circenses e a construção da produção do conhecimento no processo histórico. In: Bortoleto, MARCO; ONTAÑÓN, Teresa; SILVA, Erminia. **Circo horizontes educativos**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 7-26.

SOARES, Carmen L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli O.; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOMME, Maria Isabel; CAMARGO, Maria Rosa. A arte como fomentadora do desenvolvimento humano: um estudo com adolescentes em Mogi Mirim/SP. In: Bortoleto, MARCO; ONTAÑÓN, Teresa; SILVA, Erminia. **Circo horizontes educativos**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 169-187.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

HENAO FONNEGRA, Oscar E.; JARAMILLO NOSSA, Luis E. Concepciones de motricidad que surgen a partir de experiencias en el contexto educativo. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 113-121.

CONCEPCIONES DE MOTRICIDAD QUE SURGEN A PARTIR DE EXPERIENCIAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Oscar Eduardo Henao Fonnegra (Universidad del Quindío)

oskr.fonnegra@gmail.com

Luis Enrique Jaramillo Nossa (Universidad del Quindío)

luisito1087@hotmail.com

Eje temático: Motricidad Escolar

Resumen: En el presente artículo se relacionan las concepciones de motricidad que a partir de la reflexión se buscan soportar y revisar otras comprensiones en la educación y en la formación de los diferentes participantes del acto educativo. El objetivo central se construyó con la intención de develar las expresiones de los actores educativos, partiendo de la interpretación sobre ellas. Para dicho proceso fue necesario utilizar el enfoque comprensivo de la investigación, trazos que configuran otras miradas de la tríada educación-motricidad-enseñanza. Después de las comprensiones se concluyó sobre la importancia de la motricidad en el acto de clase y concretamente la enseñanza bajo el liderazgo del docente.

Palabras-clave: Cuerpo. Motricidad. Didáctica. Pedagogía. Concepciones.

MOTRICIDAD Y CÓMO SE EXPRESA EN EL DESARROLLO INFANTIL A TRAVÉS DEL ACTO EDUCATIVO

La Educación Física es una disciplina pedagógica que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la formación integral de los alumnos, a través de su incidencia específica en la constitución y desarrollo de su corporeidad y su motricidad, adecuando sus intervenciones a los diversos contextos socioculturales. Más allá de su denominación, es preciso abandonar la mirada positivista que aún limita a esta disciplina a una educación de lo físico, del organismo biológico o del comportamiento motor. En cambio, el sujeto pedagógico de la Educación Física es el ser humano en su unidad y globalidad, y su

singularidad radica en que se lleva a cabo mediante la corporeidad y la motricidad del mismo.

Pensar la corporeidad como una de las dimensiones humanas sobre las que intenta incidir la Educación Física, no implica, únicamente, un cambio de término para designar al ‘cuerpo’, sino la adhesión a una concepción filosófica y antropológica distinta a la dualista, basada en un “paradigma emergente de la totalidad humana (pensamiento, sentimiento, sociedad, naturaleza, movimiento)” (Rey y Trigo, 2001). La corporeidad es la condición de presencia, participación y significación del Hombre en el Mundo ya que el ser humano es y se vive sólo a través de su corporeidad.

Reconocer a la corporeidad “como un factor esencial de la realidad social humana” (Benjumea Pérez, 2004) implica aceptar que el hombre no se agota en su ser corporal, lo excede o lo supera, vive, conoce y se experimenta a sí mismo como cuerpo vivido y en situación, de modo tal que puede disponer de su corporeidad. La persona se manifiesta a través y con su corporeidad, pero esas manifestaciones, emociones, sentimientos, pensamientos, son parte de sí mismo. “La corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer” (Rey y Trigo, 2001). La adhesión a esta concepción de corporeidad y de motricidad representa un desafío importante para la educación, pues implica la superación de ideas y prácticas racionalistas, mecanicistas y utilitaristas, sustentadas y orientadas hacia un cuerpo objeto, cuerpo instrumento y hacia una representación de sujeto fragmentado, y en su lugar, acceder a un planteo pedagógico que permita integrar de modo holístico todas las dimensiones del hombre.

La Educación Física favorece el desarrollo de las capacidades corporales y motrices de los niños desde edades tempranas, a través de la enseñanza de sus contenidos específicos: los saberes corporales, lúdicos y motores. El desarrollo de estas capacidades posibilita a los niños la adquisición de nuevas habilidades motrices, y ambas (capacidades y habilidades) propician el logro de la competencia motriz. La construcción de la competencia motriz es un proceso dinámico y complejo, caracterizado por una progresión de cambio en las posibilidades de dominio de uno mismo (corporeidad) y de las propias acciones (motricidad) con otros o con los objetos en el entorno. Esta construcción se da a partir de las múltiples interacciones en las que intervienen el conjunto de informaciones, formas de hacer, actitudes y sentimientos, que permitirán al niño una práctica motriz

autónoma y la superación de los diferentes problemas motores que se le plantean, tanto en la clase de Educación Física, como en el aula, en los momentos de juego espontáneo, o en su vida cotidiana.

En la primera infancia, los niños aprenden a ser competentes motrizmente cuando aprenden a interpretar mejor las situaciones que reclaman una actuación motriz eficaz y cuando desarrollan los recursos necesarios para responder de forma ajustada a las demandas de la situación. Esto supone el desarrollo de un sentimiento de competencia para actuar, un 'yo puedo', acompañado de un sentirse confiados de poder salir airoso de las situaciones - problema planteadas, y manifestar la alegría de ser capaces de causar transformaciones en su medio.

Para favorecer la progresiva construcción de la disponibilidad corporal desde la primera infancia, la Educación Física fomenta el conocimiento, dominio y valorización de la corporeidad y motricidad propias y de los otros, del mundo de los objetos y la gradual elaboración del esquema corporal de los niños. Una adecuada intervención del docente, brindada desde la educación inicial maternal; propicia que los niños alcancen el creciente control postural, la paulatina discriminación corporal y la manipulación intencional de objetos, entre otros aprendizajes, hacia el logro de nuevas competencias motrices en los sucesivos años de la primera infancia.

Para que la Educación Física pueda cumplir con su aporte formativo específico, las instituciones que brindan educación inicial necesitan adecuar sus prácticas de enseñanza a una concepción y mirada integradora de la corporeidad y la motricidad de los niños, que no limite el hacer corporal, lúdico y motor a la clase de Educación Física, sino que permita su despliegue en las diferentes actividades que se realizan en este nivel.

EXPERIENCIAS QUE DESPIERTAN, RECUERDOS QUE SE EVOCAN

Me doy cuenta que tristemente me formé durante 9 años en una escuela o por lo menos en un colegio prematuro en procesos didácticos y postulados epistemológicos, ya que desde Quiceno (2003): "Un colegio es aquella institución de espacio abierto, pedagogía de formación en viajes, conocimiento de la naturaleza, importancia de la biblioteca, disciplina basada en la autonomía, la ética y que intenta formar un conocimiento serio y formal de la ciencia" (p.13). Y bueno, mi colegio tenía un patio de forma

rectangular en medio y salones alrededor, de muros altos y ventanas selladas como una prisión, en donde por más que trate de recordar ahora con un poco más de objetividad, de conocimiento formal de la ciencia de la educación y carácter crítico, nunca experimenté qué era una salida pedagógica para aprender ecosistemas en ciencias naturales, o una ida a la biblioteca municipal para conocer la literatura nacional y no hablemos de ciencia, de autonomía y mucho menos de espacios abiertos.

Pocas veces se me llevó fuera del salón de clases y si mal no recuerdo las veces que así fue no terminaron siendo con fines académicos sino recreativos, pero esto no está mal, lo erróneo desde mi punto de vista es crear el imaginario de no poder unificar el juego con el aprendizaje, de concebirlos como dos polos opuestos de un mismo proceso, por lo que en mi caso y el de mis contemporáneos debimos aprender y comprender un contexto socio-cultural y académico gracias al ocio fuera de los muros de mi colegio, en donde la realidad enseñada dentro de ellos era mitigada en gran medida, aprendiendo entonces de un entorno expropiado de cada uno de nosotros. Por lo anterior como estudiante de colegio siempre creí que la palabra del profesor era “palabra de Dios” y no comprendí hasta los días de mi formación universitaria que en el camino de la enseñanza siempre nos encontraremos con planteamientos u opiniones distintas, pero en mi institución siempre se prefirió por replicar el conocimiento y no fue hasta mis grados de media que empecé a construir mi versión coherente y objetiva del mismo.

Pero esto está sujeto a la posibilidad del hecho mismo de la enseñanza con características experienciales, es decir, aquí se asume que un elemento que se debe considerar en la formación del maestro es la didáctica y esta, entendida no desde el modelo técnico, operativo instruccional que ha tenido como tradición, sino que se desarrolla desde el presupuesto de que lo que “acontece” en la existencia vital, tanto de estudiantes y docentes, permite otras formas de enseñar, por tanto el aprendizaje desde la experiencia en el contexto de la educación colegial está limitado por las caracterizaciones de la formación docente. Caracterizaciones que en mi momento no propendían por un aprendizaje experiencial (Ayala, 2013).

LA PEDAGOGÍA, LA DIDÁCTICA Y LA MOTRICIDAD DESAHUCIADAS EN MI COLEGIO

Históricamente las concepciones pedagógicas de las escuelas evolucionaron de sus predecesores del s. XVII y s. XVIII a comienzos del s. XX con la implementación de la filosofía de la “escuela nueva”, pero los procedimientos fundamentales de enseñanza continuaron vigentes, incluso hoy en día como la cátedra, los exámenes escritos y el salón, que si bien no están mal y en algún momento de la educación pre y universitaria son necesarios y relevantes, no se pueden pensar como herramientas absolutistas en los diferentes actos didácticos que se desarrollan en la formación del niño y del joven, hablando de la escuela y del colegio. Pero pensando esto en por lo menos lo que fue mi realidad en los años coloquiales pareciera ser el único recurso y método de mis docentes pasados, la motricidad o el aprendizaje corporal estaba limitado a las escasas 2 horas semanales de educación física.

Recuerdo bien que la única vez que salimos del colegio fue para presentar un examen el cual se realizó en la otra sede de la institución, el otro colegio demasiado dispar del cual yo provenía. No puedo hablar de sus procesos, porque simplemente no tengo un juicio de valor, una experiencia allí vivida, pero en cuanto a su infraestructura si era un poco más parecido a lo que epistemológicamente era un colegio. La institución contaba entonces con grandes zonas verdes para correr, divertirse y departir con los amigos cual infante, bloques edificados desorganizadamente, no alrededor de un espacio cualquiera, sino erguidos en el terreno, comunicados unos con otros por pasillos, canchas múltiples y hasta una huerta. En aquel entonces no reflexioné acerca de las diferencias estructurales y espaciales de las dos sedes, solo consideraba que pues era mejor, pero ahora pienso que así los procesos hayan sido similares nos llevaban gran ventaja formativa.

Por tanto las manifestaciones del proceso enseñanza-aprendizaje pasan por las acciones, la motricidad y el cuerpo. Este hecho se convierte en característica, agente y promotor de la enseñanza, pues las expresiones que tienen lugar en una clase (en el plano cognitivo o sensible) llevan inmersos procesos que construyen o están en la motricidad, procesos que tomarán dinámicas diferentes de acuerdo a la estructuración de sus instalaciones desde lo planteado por Quiceno en pos de procesos de enseñanza-aprendizaje directamente relacionados con la educación corporal en donde todos los factores (profesores, estudiantes, espacios de esparcimiento y libre desarrollo) convergen en pos de un aprendizaje experiencial mejor definido cuando se presentan entornos educativos con

éstas características. De acuerdo con esto, la consideración del cuerpo-motricidad, desde lo expresado por los actores de este trabajo, tiene varias posibilidades, que se pueden concentrar básicamente en tres, desde lo expuesto por Ayala, Arboleda y Souza (2015): 1) Una que se genera en la tradición de cosificación o instrumentalización del cuerpo, que se considera como un agente receptor y/o emisor reproductor de la información y que se puede asumir como una motricidad instrumental para enseñar. 2) No lo manifiesta como medio, sino como fin. Donde los actos y consideraciones de los actores muestran que en la construcción de aprendizajes es el cuerpo-Motricidad el que da cuenta de la obtención de resultados. 3) Cuando la Motricidad da cuenta del cuerpo de tal manera que, en algunos momentos, se instrumentaliza y, en otros, se convierte en un fin. Desempeñando un doble papel. Pueden verse así dos aspectos: el tránsito de uno a otro (medio a fin - fin a medio), y otro en el que, en un mismo espacio y tiempo, tiene características de medio y de fin en los procesos docentes.

Esta motricidad utilizada por los maestros remite, en ciertos momentos, en acciones que se repiten y que parecen ser producidas por el inconsciente para adornar la enseñanza. Elementos constituidos por la realización de gestos sin propósito aparente, pero que, gracias a su continua repetición, captan la atención y hacen parte de lo que se concibe como enseñanza. Este aspecto es lo que se determina como la realidad biofisiológica del cuerpo, y en la cual el cuerpo-motricidad se constituye en un elemento importante a considerar, pero no es un referente suficiente para comprender el ser humano (Hurtado, 2008, p.2).

De igual manera, las acciones de imitación, aquellas en las que el cuerpo es utilizado para evidenciar algo, se movilizan como un elemento que repite el cuerpo. Regularmente esta acción se realiza para que otros entiendan un concepto o interioricen una imagen para ser aprehendida. Llevando a considerar que cualquier gesto (que asuma el maestro) es necesario para lograr dicho objetivo (Ayala, Arboleda y Souza, 2015)

En ese orden de ideas nos encontramos con la problemática que en sedes de un mismo colegio no se realice la debida gestión por parte de los coordinadores para que los estudiantes de la sede en donde yo estaba tuvieran la oportunidad de ir al menos una vez por semana a realizar laboratorios de ciencias naturales en la huerta, a estudiar matemáticas tratando de hallar distancias, dividir las o multiplicarlas, leer mitos y leyendas regionales en donde se encontraban plantados árboles, formar en valores a través de juegos en equipo

pues ahora sí era posible gracias al espacio aprender mediante el juego, esto último lo digo porque se me viene a la cabeza un momento de muchos en donde en varias ocasiones del recreo, si bien era por acción propia o simplemente como observador de acciones conjuntas o individuales de compañeros, cada vez que el orden se alteraba un poco por un grupo jugando a la lleva, o cualquier juego que supusiera correr, llegaba mi profesora de ética y religión a reprenderlos y detener lo más común de los seres humanos: el movimiento, por lo que se desahucia el desarrollo motriz de las prácticas cotidianas y el implementarlo como una herramienta específica de la enseñanza, que converja en la ejecución y cumplimiento de un objetivo general de un núcleo de formación diferente a la educación física, como bien se mencionó anteriormente el poder aprender matemáticas mediante la relación “cuerpo-entorno”, o español mediante la relación “lenguaje-cuerpo”.

¿Dónde está la didáctica? ¿Dónde están las diferentes herramientas pedagógicas para enseñar? ¿Dónde se ve el aprendizaje motor desde la pedagogía y didáctica? Si bien desde Comenio se realizó un cambio de dirección en el camino de la didáctica, abriendo puertas y creando puentes a los saberes y prácticas pedagógicas y didácticas que tenemos en tiempos presentes, considero que mucho de lo que yace escrito en los libros de él y de otros se convierte tristemente en verbalismo de la didáctica, al menos desde los profesores que me enseñaron en esos años. Es entonces cuando la educación se teoriza sin romper fronteras, pues didáctica es el acto de deformar la ciencia, convertirla en un saber digerible para las mentes infantiles, didáctica es por tanto convertir lo teórico en lo práctico con el fin de que el niño y el joven se acerquen a la ciencia, su entendimiento y su quehacer. Pero pensando un poco en mis recuerdos creo que lo más cerca que estuve de la didáctica en aquel entonces fue cuando en clase de geometría mi profesor nos pidió realizar cada uno un geoplano para poder desarrollar el tema de áreas y perímetros, entonces el aprendizaje se transformó por un breve momento en un acto más apropiado y digerible, pues era más fácil comprender las fórmulas con una herramienta a la mano que te enseñaba la construcción de las figuras geométricas, sus medidas y el porqué de los resultados, pero creo que el uso del geoplano duró solo un par de semanas y regresamos al tablero, al dictado y ejecución.

CONCLUSIONES

El modo en que la motricidad se une a la reflexión para construir enseñanza, y cómo los maestros reconocen estas alternativas como significativas, toman una relevancia en el proceso didáctico, y pueden ser consideradas para utilizar en el aula. Los maestros hacen el tránsito de lo que se ha entendido hasta el momento como mundo mental a un mundo experiencial y de este último a la racionalidad, donde el cuerpo-motricidad cumple una función de simbolizar a través de sus signos la intención educativa.

Por lo anterior la concepción de educación, del proceso de enseñanza- aprendizaje, de didáctica y de pedagogía como me fueron transmitidos por mis profesores universitarios parecieran haberse creado en los últimos diez años, puesto que en el proceso de observación de las clases de diferentes profesores actuales, eso sí, de vieja guardia y una vuelta de hoja a mi pasado, me doy cuenta que en la gran mayoría de educadores colegiales los procesos y las teorías como se conciben ahora en las licenciaturas son casi inexistentes o concebidos de una forma empírica donde el saber científico se escabulle por alguna que otra actividad. Trayendo a colación un texto brindado por uno de mis formadores -- uno de los dos más influyentes en mi formación profesoral— la Transposición Didáctica de Yves Chevallard nos enseña el acto didáctico de modificar un saber sabio (teórico) para convertirlo en un saber enseñado y que el mismo se convierta en un saber aprendido, donde se propende porque éste último sea lo más parecido al primero, pero por más que analice, piense y me devuelva a los recuerdos no soy consciente de haber visto eso en ninguna parte. Didáctica es algo que muy difícilmente se concibe en los colegios colombianos de hoy en día y la razón es porque por las mismas limitaciones gubernamentales, políticas que impiden el libre desenvolvimiento de la docencia o la simple mediocridad del profesor y su negligencia por innovar se opta por la desfachatez y acción descarada de obviarse la transposición didáctica y formar bajo el pensamiento de saber teórico, saber aprendido a través de la replicación de conocimientos, tanto del profesor hacia el libro, como del educando hacia el educador.

REFERENCIAS

Rey Cao, A., y Trigo Aza, E. (2001). *Motricidad... ¿quién eres?* Universidad de la Coruña.

Benjumea Pérez, M. (2006). “¿Cómo es entendida la motricidad?” en *Sentidos de la Motricidad en el Escenario Escolar*. Un inicio de rupturas paradigmáticas desde los Actores de la Educación Física en Colombia. Colombia. (2ª ed.) Universidad de Antioquía.

Quiceno, H. (2003). *Curso de epistemología, pedagogía y ética*. Colombia: Editorial Magisterio.

Ayala, J. E. (2013). *Sentido que se le da a la Motricidad como un saber para la enseñanza en los programas de formación de maestros de las universidades públicas del Eje Cafetero*. (Tesis doctoral). Rudecolombia. Manizales, Colombia.

Ayala, J. E., Arboleda, R., y Souza, S. (2015). Motricidad y enseñanza: saberes que transitan el aula. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 168-189.

Hurtado, D. R. (2008). Motricidad y Corporeidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educação & Sociedade*, 29(102), 119-136. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0729102>



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

MAZIERO, Roberta M. Z.; CHECCHI, Conrado M. S.; JUSTINO, Jussara P. O potencial da arte na vida e educação humana: contribuições da fenomenologia ao encontro do *buen vivir*. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 122-132.

**O POTENCIAL DA ARTE NA VIDA E EDUCAÇÃO HUMANA:
CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA AO ENCONTRO DO *BUEN
VIVIR*¹**

Roberta Maria Zambon Maziero (UNESP)
roberta.maziero@gmail.com

Conrado Marques da Silva de Checchi (UFSCar)
conradomap@gmail.com

Jussara de Paula Justino (UFSCar)
justinomusik@gmail.com

Eixo temático: Motricidade e Arte

Resumo: Propomos este estudo para dialogar com trabalhos que utilizaram a fenomenologia, tanto em seu aporte metodológico como no campo filosófico, com a intenção de desvelar o sentido da *arte* na vida e na educação humana. A *arte* possibilita a mobilização da imaginação que se dá pela cognição e sentimentos que se articulam a realidade vivida, promovendo a auto expressão. A experiência no contato com a obra artística e/ou sua criação é corporificada e abre espaço para novas percepções e sentidos que podem apontar caminhos de um *Buen Vivir*. No reencontro do ser humano e a natureza, na percepção de que somos um e ao mesmo tempo todo, de que nossas ações impactam para além de nosso mundo subjetivo e principalmente de que somente “somos” porque vivemos em comunhão com Outrem². Assim, acreditamos no potencial da arte como impulsionadora de ações críticas, criativas e sensíveis dentro da perspectiva fenomenológica.

Palavras-chave: Arte. Fenomenologia. *Buen Vivir*.

INTRODUÇÃO

Falar de *arte*, viver a *arte* e educar pela *arte* são temas complexos quando refletimos sobre o conceito de *arte* na multiculturalidade. A globalização e seus infindáveis processos de homogeneização dentro de uma visão de mundo eurocêntrica nos colocam em uma posição de fronteiras praticamente intransponíveis dentro da totalidade de nossa própria percepção do mundo vida. Neste caos que amortece e cega

¹ Utilizaremos a expressão *Buen vivir* como apresentado pelo autor Alberto Acosta

² Optamos utilizar a expressão Outrem em contraposição à Outro, pois buscamos o sentido indefinido da palavra, não se referindo à alguém ou algo específico, mas sim àqueles com quem nos situamos, sendo no mundo.

nossos sentidos, a *arte* contemporânea surge do cruzamento de distintas linguagens, técnicas, subjetividades e história. Este é um fenômeno híbrido que carrega uma simbologia pontuada por (MERLEAU-PONTY, 2013, p.114) como uma percepção que não se dá pela técnica, mas ela própria se confunde com o projeto global da obra e com o seu sentido. Artista e obra apresentam assim, um movimento inicial “[...] que descentraliza, distende, solicita para um maior sentido a nossa imagem do mundo”.

Sendo assim, nos perguntamos: o que podemos dizer da *arte* no contexto da vida humana? Quais experiências advém dela? Ela proporciona diálogos? A arte é fonte de mediação entre o sujeito e o mundo em um possível movimento de ampliação de horizontes perceptíveis?

Estas conjecturas iniciais são fruto das experiências, reflexões e ações artísticas e educativas destas e deste pesquisador. Nossa intenção com este trabalho é tornar visível não só nossas experiências, mas dialogarmos com outras pesquisas que se utilizam da fenomenologia e da motricidade humana, que buscam, refletem e visam um processo de descolonização de nossos saberes enraizados em uma cultura eurocêntrica. Assim, a partir da verificação de trabalhos que buscaram junto a fenomenologia um aporte na condução metodológica e no campo filosófico, mostrarmos que o conceito de *arte* transcende e ao mesmo tempo se enraíza na potencialidade criativa de todos os povos humanos. Este buscar significa tatearmos muitas vezes as cegas um *Buen Vivir* que não se apresenta nas dicotomias: melhor ou pior *arte*, riqueza ou pobreza de técnicas, verdadeira ou falsa experiência. O que buscamos, principalmente apoiados em Merleau-Ponty (2011) é questionar o pensamento de sobrevoos da ciência positivista que não mergulha nas coisas mesmas.

Questionamos assim, a *arte* na vida e na educação pautados apenas na reprodução de técnicas, na citação de artistas e movimentos artísticos. Compreendemos a relevância da história e da memória que a sistematização da *arte* enquanto produto se apresenta em nossa cultura massificada, porém, nos direcionamos para a experiência sensível e reflexiva da *arte* e sua potência de criação de um novo mundo.

Neste sentido, a abordagem qualitativa e fenomenológica revela segundo Bicudo e Klüber (2013) as essências que se constroem nas experiências vividas pelos sujeitos. No campo da *arte*, esta construção se dá tanto pela criação, imaginação e sensibilidade como também na comunicação entre sujeito e obra de *arte*, o que desencadeia atos cognitivos e expressivos que se articulam por uma linguagem.

Acreditamos que através de linguagens artísticas e estéticas ocorram experiências que nos levem ao encontro com a liberdade. Para alcançarmos tal experiência, apresentamos brevemente as relações entre a *arte* e a educação dentro de uma perspectiva fenomenológica para então, listarmos alguns trabalhos que versam sobre este tema ao qual consideramos relevante no desvelamento do potencial da *arte* no contexto do *Buen Vivir*.

UM OLHAR FENOMENOLÓGICO PARA A ARTE E A EDUCAÇÃO

Ao pensarmos a fenomenologia na educação, nos apoiamos em Rezende (1990) para observar a essência deste fenômeno na vida e *arte* humana. Somos levados a uma experiência dialógica pensada por Freire (2015a) como um movimento que constitui a própria consciência deste mundo na comunicação com Outrem. Assim, a educação humana e significativa é um fenômeno de aprendizagem da cultura que se relaciona aos modos de existir humanos, criando nossa história que se constrói a cada novo encontro, nova percepção, novo diálogo, nova ação.

Apoiados em Merleau-Ponty (2011, 2013, 2014) e Rezende (1990), nosso olhar para a *arte* e a educação se dá na descrição de características de processos educativos/reflexivos e no encontro com experiências vividas, revelando um princípio de ideal epistemológico que nos chama a atenção para uma dada semântica. Esta se constrói a partir do ser encarnado no mundo, integrado a ele e seus horizontes que o contornam como ser singular, individual e, em conexão mútua e intersubjetiva com Outrem. Esta relação se apresenta inacabada e não somente materializa a história como também dá sentido à própria existência.

Assim, percebemos o fenômeno educacional como ordenado por símbolos e seu acesso, ocorrendo por meio da interpretação que segundo Rezende (1990) se dá na análise do texto, na compreensão semântica que apontará sentidos indiretos, secundários e figurados. Tendo o sentido e/ou sentidos como elemento relevante em suas preocupações, a fenomenologia se encontra em total pertinência com os métodos de pesquisa na educação e na *arte*, pois permite e reconhece a liberdade de expressão dos seres, dando importância em suas análises à polissemia de símbolos que são acessados pela experiência cultural na qual nos imergimos como produtores e receptores.

O caminho proposto por Rezende (1990) para a fenomenologia da educação, suas características e especificidades no contexto de processos educativos nos leva a perspectiva de compreender a *arte*, como pesquisador(a), educador(a) ou ainda

educando(a), como intenção motriz da própria existência. Acreditamos que a *arte* e os processos gerados por ela seja nos(as) expectadores(as), artistas ou aprendizes, potencializam singularidades e desvelam dentro da intersubjetividade a intencionalidade da existência humana que conforma experiências e histórias individuais.

A *arte* enquanto ação cultural humana é um fenômeno que emerge a partir das histórias e experiências que conformam uma estrutura polissêmica entre sujeito-obra de arte; sujeito-movimento intencional; sujeito-processo criativo; sujeito-intersubjetividade; sujeito-mundo vida. Articulamos a este processo o pensamento de Paulo Freire ao abordar a liberdade como condição do sujeito em fazer sua própria leitura de mundo, aquela que precede a palavra e que segundo o autor é um direito subjetivo, pois, dominando signos e sentidos, nos humaniza.³

A fenomenologia não nos dá respostas prontas aos estímulos oferecidos no contato com a *arte* na vida e na educação, mas nos provoca ao não negar a possibilidade de que o sujeito ao receber estímulos, ao ser provocado desvende outros horizontes para além de sua determinação histórico/social/cultural.

Consideramos que as pessoas se relacionam com a *arte* de maneira distinta de acordo com o sentido que atribuem a ela. As experiências advindas desta relação forjam de acordo com o (REZENDE, 1990, p. 26) a hipótese de que “[...] as experiências anteriores enquanto humanamente assumidas, nos preparam para melhor assumir o sentido das experiências futuras”, sem negligenciar os vários sinais que são encarnados na experiência global da cultura. Nesta direção, o autor elucida que a cultura simplesmente vivida, sem interpretação corre o risco de não revelar sua dimensão simbólica. Complementa ainda, que essa atitude interpretativa da história e das situações traz em sua essência a possibilidade de conflitos necessários e inevitáveis para não cairmos em dogmatismos ou relativismos, mas permanecermos em busca da autenticidade das nossas experiências.

A fenomenologia tem penetrado nos métodos de pesquisa nas Ciências Humanas, sendo escolhida por vários(as) pesquisadores(as) da *arte* que partem dessa perspectiva quando sugerem olhar a realidade não em um sentido objetivista, mas como correlato da consciência intencional, experiência perceptual, significativa para os seres humanos a partir de seu mundo vida. Como enfatizado na obra de Merleau-Ponty (2014), ao abordar a consciência e corporeidade humana intencional na origem dos

³ O conceito de Liberdade foi retirado do Livro Dicionário Paulo Freire. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

sentidos, verificamos a importância de se pensar a *arte* na vida e na educação, independentemente da linguagem de expressão, não como um processo de reprodução técnica, mas como uma expressão realmente do humano. Nesta direção, as propostas devem dar espaço para a criação, para a manifestação do sensível e oportunidades de vivências subjetivas e intersubjetivas.

Consideramos que a *arte* na vida e na educação não está na ordem funcional das estruturas socialmente construídas, pois ela nos impacta no campo das emoções, na poesia que carregamos na narração de nossas experiências, na materialização simbólica daquilo que sentimos e vivemos em nosso dia a dia. Ligada assim, intrinsecamente a corporeidade, a motricidade, as relações vivas dentro do mundo. Estamos atentos(as) as especificidades da *arte*, as suas características mobilizadoras, bem como em seus processos de aprendizagem de maneira a abrir espaço para a experiência citada por Merleau-Ponty (2014) como a própria percepção de si, do outro, da emoção, da consciência como elemento fundante da existência humana. São estes elementos que também contribuem para a leitura crítica de mundo, para o fortalecimento do simbólico, dos sentimentos e ideias advindas do campo intuitivo, criativo, dialógico e possivelmente transformador.

No mundo individualista e consumista a que somos expostos, a *arte* enquanto manifestação da cultura humana, como criação e revelação simbólica da própria existência é possibilidade do encontro com uma cultura de paz, com um *Buen Vivir* pensado por (ACOSTA, 2012, p. 202) como um conceito que: “[...] nos obriga a repensar a forma atual de organização da vida, no campo e na cidade, nas unidades produtivas e nos espaços de convivência sociais, nos centros educativos e de saúde, etc”.

Para tanto, pensamos que reconhecer os valores possíveis das dinâmicas da *arte* na vida e na educação possa contribuir para manifestações mais sólidas de criação e expressão com autonomia e liberdade para o pensar, o agir e o construir nosso *Buen Vivir* contemporâneo.

Assim, buscamos nos relacionar com trabalhos que vão ao encontro da *arte*, das relações que advém dela, da intencionalidade motriz encarnada em suas materializações (telas, músicas, danças, poesias), de seus processos forjados na observação e/ou na criação artística. Com nossa intencionalidade ligada sim a nossas prévias e múltiplas experiências com a *arte*, mas principalmente abertos(as) ao contato e a alteridade que a

leitura, as descrições nos proporcionaram, olhando o que já estava lá, porém era invisível a nossa percepção.

A COMPREENSÃO DA ARTE NA VIDA E NA EDUCAÇÃO EM PESQUISAS COM ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA

Iniciamos com o estudo de Fonseca (2012) que em sua introdução revela a motivação em estudar a corporeidade nas obras de alguns artistas brasileiros. Para tanto, a autora indica como ponto instigador, a compreensão dos movimentos do olhar e do corpo do observador na relação com as obras de arte, durante ações educativas desenvolvidas em espaços de museu. Segundo a autora, isto levou a compreensão da relação entre corporeidade e linguagem artística através de uma interface comunicativa constituída por códigos. Para Fonseca (2012), estes códigos possuem correspondências nas experiências vividas dos sujeitos que acessarão um mundo de significações construído pelo artista.

Nesta direção, a pesquisa de Barreto (2008) dialoga com a de Fonseca (2012) ao conectar a linguagem da dança intrínseca à corporeidade e expressividade humana. Utilizando-se da abordagem fenomenológica para penetrar nos discursos dos sujeitos, aponta “atitudes dançantes” que colaboram com o percurso da criação em dança na educação. Destaca a experiência do fazer artístico como elemento potencializador de ações críticas, criativas e sensíveis. As “atitudes dançantes” apontadas pela autora não nos fazem crer em um percurso definido e fechado no campo da *arte* na educação, mas nos proporciona reflexões significativas em ações educativas no campo da *arte* por meio de abordagem fenomenológica. Assim, consideramos pertinente listá-las:

Improvisar: uma experiência que envolve gestos, comunicação e ações que possibilitam um olhar do sujeito de dentro para fora. A improvisação que parte da concretude da percepção de nosso mundo, abrindo espaço para novos horizontes através do experimentar a própria espontaneidade do gesto.

Compor: transpor a tradicional passagem do conhecimento em um movimento na qual o(a) educando(a) vai selecionar os elementos significativos da sua improvisação e depois dialogicamente apresentá-lo ao grupo. O que resulta, segundo (BARRETO, 2008, p. 46), em “[...] uma visão ampliada do ato de conhecer as possibilidades e suas diferentes perspectivas”. Para Freire (2015b) as várias tomadas de decisões na composição geram autonomia para o indivíduo e grupo que investiga e dialoga.

Apreciar: transcender a avaliação através de momentos em que “[...] educandas(os) e educadoras(es), juntas(os), estimariam, admirariam, prezariam, avaliariam e até julgariam o processo de aprendizagem” (BARRETO, 2008, p.47). Apreciação como uma ação coletiva que demanda reflexão afetiva construída no respeito a Outrem.

Fruir: desfrutar do prazer que o conhecimento significativo pode nos proporcionar por meio de experiências intersubjetivas que pode levar à emancipação dos sujeitos, revelando o potencial da arte para a libertação.

A trajetória do trabalho de Barreto (2008) se alarga na pesquisa de Costa (2004), apesar deste trabalho cronologicamente ser anterior. Ao estudar o corpo e a dança em grupos coletivos, esta autora buscou interpretar as experiências dos sujeitos nas relações dançantes por meio da fenomenologia de Merleau-Ponty e Paul Ricoeur para interpretar a realidade. Nesta direção, entrelaça ao conceito de corpo encarnado em relação com a cultura, história e natureza biológica. Nas relações dançantes, aponta o próprio sentido da existência através das linguagens que revelam a historicidade contida na corporeidade dos sujeitos, ganhando comunicabilidade e desencadeando processos de alteridade.

Também em estudo na área da arte na educação, Mayer (1998) em pesquisa com base qualitativa e fenomenológica aponta o ambiente natural e o pesquisador como fonte direta de compreensão de experiências. Propaga a importância de se fazer ciência sem um afastamento do próprio fenômeno estudado, pois de posse dos pressupostos da fenomenologia considera o *olhar* do(a) pesquisador(a) e suas experiências no ato da pesquisa como contribuição do desvelamento das essências do próprio fenômeno estudado.

Nesta direção, acreditamos que a fenomenologia contribua tanto na área da pesquisa como nos processos educativos que envolvam a *arte*, pois, ao integrar sujeito, experiência, percepção e criação não realizamos apenas uma obra, mas criamos um mundo carregado de significados e intenções que compõem nossa existência. Estas reflexões nos encaminham ao estudo de Umeda (2011) que ancorado na relação entre educação e música a partir de uma perspectiva fenomenológica, nos leva a aprofundarmos nossa escuta. Apesar do autor tratar da linguagem específica da música, a todo tempo ele compartilha com as outras linguagens artísticas o que considera fundamental: a capacidade mobilizadora exercida pela *arte* no campo do imaginário.

Umeda (2011, p. 13) apresenta ideias que nos parecem fundamentais: a primeira delas é a dimensão educativa que a música carrega em si pensada pelo autor como a própria afirmação da humanidade dos sujeitos; a segunda é a própria dimensão musical da educação na construção da própria pessoa que se dá em um tempo. Neste tempo há um acerto rítmico entre o mestre e o aprendiz em uma formação que mobilizará ambos. Neste processo entendido como a própria harmonia, ele revela a importância do preparo do(a) professor(a) como um mestre que com ouvido atento e mãos habilidosas se “inscreve na voz do aprendiz”.

Tanto na escuta musical quanto nas relações estabelecidas entre mestre e discípulo, a harmonia necessária ao encontro é dada por uma vibração conjunta dos corpos, quando uma das partes entra no tempo da outra. Nesta ressonância sincrônica, poder-se-á sentir uma transubjetividade, ou seja, nota-se a abertura de vias de diálogo entre as pessoas que se colocam em relação musical/educativa (UMEDA, 2011, p. 30).

O autor prossegue, nos levando a tomar a música como um próprio *ser*, um *ser* bruto ou selvagem, apontado por Merleau-Ponty (2011) como um *ser* pré-reflexivo em seu contato originário com as coisas no mundo vivido. O autor considera ser esta a direção da percepção humana como fonte inicial do próprio conhecimento que se funde ao campo imaginário e viabiliza uma interpretação do mundo natural e cultural.

Neste sentido é que a fenomenologia ao privilegiar um olhar original às coisas mesmas revela um mundo vivido e conhecido do sujeito. “A arte ajuda-nos a entender a atitude pré-reflexiva, pois tem seu sentido profundo em um resgate do *ser-no-mundo* que os artistas empreendem durante seus processos criativos” (UMEDA, 2011, p. 140).

O encontro do trabalho de Umeda (2011) nos fez compreender que as relações com os entes do mundo se apresentam como fundamento da vida, da *arte* e da educação. Este autor nos transporta para a tese de Souza (2014) que buscou compreender as contribuições que os processos de criação de pintores populares podem oferecer ao campo educacional. Neste caminho, o autor apresenta a *extasia* como sustentáculo de nossas ações no mundo.

A relação direta do êxtase como um elo significativo para a percepção própria, a percepção dos outros e do mundo, em e por ações e relações que potencializam o prazer de existir, denotam principalmente a possibilidade de que todo ser humano é capaz de criar condições para que se sinta bem consigo (SOUZA, 2014, p. 47).

Neste caminho, o autor nos leva a refletir sobre a projeção de símbolos que ocorre no ato da criação artística, constituindo a própria vida que vai se dando no intercâmbio de vivências com outros entes do mundo e com as associações de tudo que nos toca. Nessa reflexão curiosa e ao mesmo tempo prazerosa é que a criação artística materializa aquilo que era invisível ao nosso olhar, e nos leva a registrar a existência dos entes do mundo.

Ao encontrar o que antes era invisível se abre um novo mundo de sentidos que vai incorporando e construindo novos saberes advindos de nossa subjetividade e de nossas relações intersubjetivas. Foganholi (2015, p.56) colabora com esta percepção ao revelar na prática social da dança a relação com a formação da identidade do sujeito e de sua comunidade, desvelando saberes “[...] sobre a vida, sobre o outro, sobre nós mesmos, sobre a memória de nossos antepassados”.

Conhecer nossa história e nos situarmos no mundo, é percebermos nossa imersão cultural, é nos impulsionar para um processo de conscientização e ação engajada em prol do *Buen Vivir*. É compreender o ato criativo em sintonia com a própria vida que se expressa em práticas sociais, em processos educativos, na observação de obras artísticas por meio de linguagens. Experiência transformadora e reveladora de mundos, espaços, tempos, pessoas, ambientes, imaginação, criatividade. Um mundo sensível que se abre na construção de um novo mundo.

Este novo horizonte é vislumbrado por nós através da fenomenologia enquanto metodologia de pesquisa e de processos educativos por meio da *arte*. Um horizonte de *Buen Vivir*, uma oportunidade de construção coletiva de diferentes, inusitadas, mágicas, respeitosas e prazerosas formas de viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ao final deste estudo compreendemos que ao olhar a *arte* na vida e na educação, tendo na fenomenologia nosso aporte teórico, significa uma abertura epistemológica do conceito de *arte* dentro da cultura. Assim, o que encontramos no relato das pesquisas nos trouxe mais reflexões para pensarmos a *arte* como veículo mobilizador do imaginário. Esta imaginação é entendida por Martins e Bicudo (1994) como sendo cognição e sentimento que se articula a realidade vivida, tornando possível a auto expressão:

Assim, como a obra de arte, as outras pessoas são compreendidas quando se olham para dentro delas, para a necessidade existencial e interna nelas presentes, necessidade essa imbuída de suas liberdades pessoais e não definida a partir de carências externas (MARTINS; BICUDO, 1994, p. 84).

Portanto, os códigos, os símbolos a estrutura semântica contida na arte, nos processos educativos que a envolvem, conformam um diálogo no qual o sujeito se relaciona com o mundo a partir do que ele percebe para depois abrir um espaço para ressignificar esta percepção através de processos dialógicos e coletivos que podem possibilitar a ampliação do horizonte de seu mundo vida.

A experiência no contato com a obra de *arte* e com a criação artística é uma experiência corporificada que perpassa por tempos e espaços diferentes do viver cotidiano. Ela não se liga a funcionalidade burocrática de um mundo pautado na compra-venda, dominador(a)-dominado(a), empreendimento-lucro; saber-não saber, civilizado-primitivo. Ela se inscreve no viver e não no julgar, no ser e não no ter, na generosidade e não na cobrança.

Neste sentido, compreendemos sua relevância nos processos educativos que possibilitariam ir ao encontro de um *Buen Vivir*. Ao reencontro do ser humano e a natureza, a percepção de que somos um e ao mesmo tempo todo, de que nossas ações impactam para além de nosso mundo subjetivo e principalmente de que somente “somos” porque vivemos em comunhão com Outrem. Esse acreditamos ser o potencial mobilizador da arte na existência humana dentro de uma perspectiva fenomenológica.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. O Buen Vivir. Uma oportunidade de imaginar outro mundo. In: BARTELT, D. D. (Org.). **Um campeão visto de perto: uma análise do modelo de desenvolvimento brasileiro**. Rio de Janeiro: Heinrich-Böll-Stiftung, 2012. p.198-216.

BARRETO, D. **Dança...: ensino e possibilidades na escola**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BICUDO, M. A. V.; KLÜBER, T. E. A questão de pesquisa sob a perspectiva da atitude fenomenológica de investigação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 24-40, set./dez. 2013.

COSTA, E. M. B. **O corpo e seus textos: o estético, o político e o pedagógico na dança**. 2004. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FOGANHOLI, C. **Educar e educar-se na diversidade**: uma relação com as danças das culturas populares no Brasil e em Moçambique. 2015. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FONSECA, A. M. **Corporeidade na arte atual brasileira**: sensibilidades desveladas. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia, fundamentos e recursos básicos**. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1994.

MAYER, A. M. M. **Um “olhar” fenomenológico sobre o processo criativo em composição coreográfica na área de Dança-educação**. 1998. 123 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

SOUZA, P. C. A. **O mundano e o promíscuo na Arte Latino-americana**: a prática social de pintores populares. 2014. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

UMEDA, G. M. **Educação na linguagem da alma**: diálogos ontológicos com a música. 2011. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

ARRUDA, Murilo F. V.; COSTA, Bruna F.; SILVA, Ana B. M. Educação musical em um projeto de lazer sócio-educativo. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 133-144.

EDUCAÇÃO MUSICAL EM UM PROJETO DE LAZER SÓCIO-EDUCATIVO

Murilo Ferreira Velho de Arruda (UFSCar)

arruda.murilo@gmail.com

Bruna Fuentes da Costa (UFSCar)

brunafuentesc@gmail.com

Ana Beatriz Matilde da Silva (UFSCar)

anab.matilde@hotmail.com

Eixo temático: Motricidade e Arte

Resumo: *Ou “Mas não pude resistir”*¹. De natureza qualitativa, este artigo foi construído a partir da atuação e reflexão no projeto de extensão universitária “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”, que acontece em São Carlos, interior de São Paulo. Destinado a crianças e adolescentes de 7 a 17 anos, de bairros empobrecidos, o projeto está fundamentado na pedagogia dialógica do educador brasileiro Paulo Freire. Formados em educação musical, o autor e a autora deste artigo (também educador/a do projeto) selecionaram dez diários de campo que antecederam uma apresentação de flauta doce feita pelos/as participantes da aula de musicalização durante o semestre. O objetivo do artigo foi refletir sobre aspectos educativos relevantes no cotidiano do projeto e suas especificidades no contexto da aula de musicalização. As categorias que emergiram a partir da leitura e releitura dos diários de campo foram: 1) Compartilhando saberes; 2) Amorosidade no tocar e no brincar; 3) Auto-organização dos/as participantes para fruição da musicalização. Na análise dos dados apontamos para a relação de a) Confiança como fundamento do compartilhamento de saberes, fruto da amorosidade e respeito entre as pessoas b) Valorização da experiência vivida (ao invés do “ouvir dizer sobre”).

Palavras-chave: Processos educativos. Educação musical. Pedagogia dialógica.

“EU VIM DE LÁ” OU CONTEXTUALIZANDO

O projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer (VADL) foi fundado em 1999, como uma das frentes de intervenções do programa “Esporte para Cidadania”

¹ No decorrer do artigo apresentamos trechos de canções a fim de contribuir com a leitura ao tentar explicar por outros caminhos, inspirar novas reflexões, metaforizar ideias. “Alguém me Avisou” de Dona Ivone de Lara nos ajudou a apresentar a estrutura do texto (LARA, 2017).

do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Em sua trajetória, as atuações ocorreram em diferentes espaços a partir das parcerias estabelecidas. Permaneceu por mais tempo no Jardim Gonzaga, quando, em 2002, o DEFMH firmou parceria com a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer e marcou nova parceria com a Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social (BELMONTE, 2014).

No ano de 2013, foi efetivada uma parceria com a Associação Desportiva do Sindicato dos Metalúrgicos de São Carlos através do projeto Mais que Futebol no Clube do Sindicato dos Metalúrgicos. Desde então, um transporte (van ou ônibus) passa em bairros mais distantes do Clube como Jardim Gonzaga, Cidade Aracy II, Zavaglia, Antenor Garcia e Eduardo Abdelnur (construído em 2015) para levar as crianças e adolescentes ao Clube do Sindicato. A partir do mesmo ano, os encontros passaram a ocorrer duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras nos períodos da manhã e tarde.

As atividades centrais desenvolvidas no projeto entre 2013 e 2017 eram capoeira, *Fútbol Callejero*, ciclismo e música. Além destas atividades, realizamos outros tipos de jogos, brincadeiras, atividades, dinâmicas que são escolhidas com os/as participantes.

No ano de 2014, passamos a atuar juntos nas aulas de música do projeto, desenvolvendo atividades de dança de roda, ritmos e percussão brasileira, composição coletiva de canções, apreciação, construção de instrumentos, e, em 2016, começamos a oferecer aulas de flauta doce. As aulas de música eram realizadas às quintas-feiras no período da manhã e da tarde, logo após a roda de conversa inicial, e retornando para participar com o grupo da última atividade e da roda final (conversa sobre o dia, escolha do que fazer na semana seguinte, comer o lanche).

Neste artigo, para que fosse possível ter um melhor panorama das aulas de musicalização dentro do projeto, selecionamos diários que antecediam uma apresentação musical que seria inicialmente realizada no próprio clube. Posteriormente mudamos devido a um passeio que organizamos para a Universidade Federal de São Carlos, no qual, ao final dele nos sentamos em uma sombra e nos apresentamos. O objetivo do artigo foi refletir sobre aspectos educativos relevantes no cotidiano do projeto e suas especificidades no contexto da aula de musicalização.

“QUE EU JUNTEI-ME AOS BAMBAS” OU REFERENCIAL TEÓRICO

A atuação no projeto VADL tem como base fundamental a pedagogia dialógica do educador brasileiro Paulo Freire. O projeto conta com educadores/as de diversas áreas de estudo², com diferentes experiências em educação. Sendo assim, a atuação com as crianças e adolescentes do projeto, as reuniões de planejamento e avaliação, e a participação no Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física geram a todo momento desafios e potencialidades que exigem discussão, buscar acordos e alternativas mais adequadas até aquele momento. Neste sentido, trazemos primeiramente um importante conceito de Paulo Freire que é o *pensar certo*:

Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele - o pensar certo - é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é *que-fazer* de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas co-participado. [...] Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 2015, p. 38).

Assim, o grupo busca trabalhar de forma coerente e dialógica, um ajudando ao outro a potencializar experiências educativas *para e pelo* lazer. O *pensar certo* é a busca que gera coerência que deve se estender ao cotidiano.

Desta forma, partimos de uma compreensão de educação como um processo contínuo. Enquanto únicos seres passíveis de educação, nós seres humanos passamos em algum momento, a saber, que sabemos, também e conseqüentemente, saber que não sabemos. Isto nos torna seres históricos e seres conscientes de nossa inconclusão.

No contexto do projeto, isso reverbera na busca sincera por compartilhamento de saberes. Já que somos seres inacabados e que cada pessoa vem de um contexto diferente com experiências e interesses diversos, podemos sempre aprender uns com os outros. Tal postura – de estar aberto ao saber de outrem – possibilita a cada um que se sinta mais

² Educação Física, Educação Musical, mestrado e doutorado em Educação, Biologia, Pedagogia etc.

confortável e capaz para compartilhar seus saberes, algo que parece trivial, porém nem sempre possível nos espaços e tempos educativos que frequentamos.

Segundo Freire (2011), partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele. Não se trata de compartilhar conhecimentos para acumular cada vez mais, mas compartilhar para transformar cada vez mais, ainda mais quando destinado à população empobrecida e socialmente marginalizada. A transformação deve ser coletiva, nunca imposta, ou seja, só é legítima ao fazer *com* a população e não *para* ela. Aí está a importância de valorizar o saber de experiência feito do próximo: conhecer outras perspectivas da realidade, exercitar a alteridade e encontrar caminhos de transformação coletiva.

Todo este entendimento de educação requer uma postura otimista frente ao mundo, mais especificamente ao acreditar no ser humano enquanto sujeito de sua própria história, com amorosidade e esperança.

Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens [e mulheres³]. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. [...] Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens [e mulheres], não me é possível o diálogo (FREIRE, 2014, p.111).

A coerência que se dá não apenas no momento de ensinar, mas na “corporificação das palavras pelo exemplo”, na coerência do fazer, lembrando que a educação é processo contínuo e decorre em todas as práticas sociais que fazemos parte, não apenas naquelas práticas sociais com finalidade educativa.

Passaremos aos aspectos metodológicos, em que apresentaremos primeiramente o contexto do projeto VADL e então o caminho para construção deste artigo.

“PRA PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO” OU METODOLOGIA

³ No livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Freire revê sua forma de se referir às pessoas, recusando a escrita na qual se sugere que, em “homens”, as mulheres também estivessem incluídas. Concordamos com Freire (2011) ao escrever que trata-se de um problema que não é gramatical, mas ideológico (p. 92).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) o trabalho qualitativo coeso de resultado bem sucedido, baseia-se em notas de campo precisas e detalhadas sobre as vivências realizadas. Tais notas foram nosso meio de registro de nossas vivências e são chamadas pelos/as educadores/as do projeto VADL e neste artigo de “diários de campo”.

O diário de campo (DC) é feito por meio de registro de observações-participantes que segundo Lüdke e André (1986) consiste em um método de pesquisa em que o observador atua também como participante revelando-se como pesquisador para o grupo desde o início das observações, bem como comunicando seus objetivos de pesquisa. Ainda de acordo com Lüdke e André (1986, p. 28) “[...] é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada”.

As observações feitas nos diários de campo podem ser descritivas ou reflexivas. Na parte descritiva são registradas a ordem que os fatos ocorreram, bem como os lugares da prática, os equipamentos usados, as pessoas e as conversas observadas. A parte reflexiva consiste nas observações referentes aos sentimentos dos/as educadores, suas percepções e ideias sobre os fatos vivenciados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Após revisar os diários de campo, fizemos leituras atentas nas quais fomos destacando as unidades de significado conforme sugerem Martins e Bicudo (2005), referentes aos processos educativos manifestados. Diante disso, buscamos realizar uma separação de cada unidade de significado em categorias que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221), “À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frase, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos”. Esse sistema de codificação abrange a etapa de investigar os dados em busca de regularidades, padrões ou tópicos e demarcações de palavras e frases que podem representar tais tópicos e padrões. Num primeiro momento, foram criados seis pré-categorias, que foram rearranjadas em três categorias que serão discutidas no próximo tópico.

Para obtenção de um resultado coeso e bem sucedido fruto de nossas experiências pessoais nessa área como observador/a, temos também a difícil tarefa de selecionar e reduzir dados sobre a realidade sistematicamente. Para reduzir os fenômenos em seus aspectos mais relevantes e abordar a realidade de forma a melhor compreendê-la e

interpretá-la, também partiu-se dos referenciais teóricos e possibilidades metodológicas acima citadas.

Os diários de campo são construídos coletivamente após cada intervenção pelos educadores/as do projeto. Para este artigo, revisitamos estes diários reescrevendo-os e fazendo as correções necessárias, antes de iniciar as análises. Selecionamos dez diários de campo, de dez quintas-feiras entre os dias 06 de Outubro a 15 de Dezembro (apresentação) cujo período escolhido foi o da manhã, pela maior frequência dos/as participantes na aula de musicalização. Vale dizer que os nomes apresentados no diário são fictícios para preservar a identidade das pessoas envolvidas.

“TEREI MUITO O QUE CONTAR” OU ANÁLISE DOS DADOS

1) Compartilhando saberes

*Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar
Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera, a vida já ficou pra trás⁴*

Nesta categoria estão contempladas principalmente as situações nas quais as pessoas compartilham saberes ao dizer, mostrar, encenar, ensinar, sugerir suas ideias, opiniões, histórias, vontades e sonhos (os de perseguir e de fantasiar) umas com as outras.

Em uma das aulas de música, iniciamos uma música nova chamada Catira do Passarinho, na qual cita o João-de-Barro, espécie de passarinho que constrói sua casa de barro. Ao avistar um funcionário do clube, Joca, o educador Lilo e a educadora Joana pararam a aula e perguntaram para ele se ele sabia se lá havia João-de-Barro.

O funcionário Michel disse que ali mesmo tinha uma casinha e mostrou para o grupo. A educadora Joana mostrou para o grupo que no chão próximo estava o João-de-barro e o grupo pôde conhecer a ave e sua casinha. Alguns(mas) participantes do restante do grupo que já estavam andando de bicicleta e nos viram olhando para o alto e conversando, também vieram ver o que estávamos observando e também apreciaram o João-de-barro e sua casinha juntos(as) (DC I-18⁵).

⁴ Trecho da música “Trem Bala” de Ana Vilela (VILELA, 2017).

⁵ O algarismo arábico se refere à unidade de significado destacada.

No início de cada período, nos sentamos em roda e criou-se a prática de separar um tempo para conversarmos sobre a semana, perguntando se alguém tem alguma novidade ou algo que queira dizer ao grupo. Ao final do dia, também em roda, conversamos sobre o que aconteceu no projeto e um/a educador/a fica responsável a cada encontro por conduzir estes momentos. Podemos perceber a riqueza deste momento em sua diversidade de assuntos, participação e abertura entre as pessoas.

Em uma destas ocasiões (DC II-19), por exemplo, a educadora Joana contou que havia visto diversos animais mortos por atropelamento perto de sua casa. Com isso, o participante Carlos se lembrou de que foi ao parque do Bicão (parque público da cidade de São Carlos, interior de São Paulo) e que por conta da chuva forte o lago havia ficado muito cheio e os peixes acabaram “escapando”. As pessoas estavam tentando ajudar os peixes que ficaram para fora, mas muitos estavam morrendo. A educadora Joana comentou que com a chuva que deu, os lixos entopem os bueiros e causam alagamentos e o participante Flash lembrou que os lixeiros estavam em greve, e por isso o lixo não estava sendo recolhido. O educador Luan comentou que eles estavam em busca de melhores condições de trabalho.

Ao falar sobre o motivo da greve, um participante se referiu ao prefeito. O educador Lilo perguntou quem sabia quem tinha sido eleito para prefeito de São Carlos. Disseram o nome de um candidato. Mas ninguém sabia quem havia sido eleito. A educadora Joana respondeu: “O cara mais rico a se candidatar”. Joana e Lucas comentaram que o prefeito havia declarado um patrimônio de mais de 400 milhões de reais.

Joana perguntou o que ter o prefeito mais rico poderia significar para cidade. “Por que isso poderia ser bom ou ruim”, Lilo complementou. O participante Carlos respondeu: “Ele tem dinheiro para tapar os buracos”. “Mas será que ele faz isso com o dinheiro dele?”, Joana perguntou. O participante Luan disse que quem tem muito dinheiro geralmente tem dificuldade de saber do que os mais pobres precisam (DC II-20).

Assim a conversa continuou, adentrando assuntos variados e cada parte costurada pelas reflexões silenciosas, comentários, pelos gestos, pelo incômodo, pela atenção e desatenção das pessoas que compartilharam do momento. Uma busca por pensar certo, como propõe o educador Paulo Freire não se dá na solidão do pensamento, mas é coparticipação, como nestes momentos.

Durante um momento livre na aula de música, o educador Lilo e a educadora Joana começaram a conversar com o participante Max sobre as músicas que ele gostaria de tocar na aula de flauta (DC I-5). Ele contou sobre “Menino da Porteira”, e ouvimos a música no celular, “tiramos” a música de ouvido e escolhemos um trecho para tocar junto com Max. No decorrer da aula, ele se lembrou de outra música: “Meu reino encantado”.

[...] e enquanto a música tocava no celular da Joana, ele comentou: “Meu pai viveu assim” e Joana se identificou com o comentário, afirmando: “Meu pai também” (DC I-8).

Neste movimento de compartilhar histórias nos construímos, conhecemos nossas diferenças e pareências, aprendendo a respeitar outrem. O mesmo participante Max, no dia da apresentação apresentou uma situação contrária: ao constatar suas diferenças com o grupo, decidiu não se apresentar.

Max que estava participando das aulas de música não quis participar da apresentação, quando eu (educadora Samanta) o questionei ele respondeu: “Saí fora, só tem meninas” eu perguntei qual seria o problema, ele disse: “Eu ia ficar com vergonha de ser o único menino”, então eu respondi que seria mais legal se ele fosse único, mesmo assim ele disse que não queria participar. Rebeca, Alice, Gloria e Fiorella se apresentaram, junto com os professores Lilo e Joana (DC X-30d⁶).

Neste caso, Max não se sentiu confortável para compartilhar. A situação se relaciona à questão de gênero, que deixa sua marca no dia a dia do projeto em situações como esta. Entendemos que para compartilhar, assim como foi feito no primeiro momento apresentado, é preciso que haja uma relação de confiança entre quem conta e quem ouve, quem toca e quem aprecia, e assim por diante. Por isso, buscamos valorizar os compartilhar dos/as participantes, ao se colocar aberto, disponível e curioso para o compartilhar de outrem, exigindo uma postura aberta ao diálogo e portanto amorosidade, como veremos na categoria a seguir.

2) Amorosidade no tocar e no brincar

*Vou viver, vou lutar, fazer valer
Ninguém pode cobrar, ninguém pode apagar*

⁶ “d” de divergente ao sentido atribuído à categoria.

*Cada brilho no olhar que me faz acreditar
Num lugar pra viver bem melhor⁷*

A busca por viver melhor é fundada na amorosidade, no acreditar que é possível ser melhor. Não se trata do “melhor” no sentido mercadológico onde a felicidade é materializada, mas nas relações consigo, com outrem e com o mundo: por isso amorosidade.

Em uma descrição do educador Luan, os participantes evidenciaram a diferença entre objeto e a relação com o objeto. Apesar de terem bicicletas em casa, a experiência proporcionada naquele momento, com aquelas pessoas, era diferente:

Ao caminhar ao campo para a dinâmica, eu e a educadora Samanta nos questionamos se os/as participantes em questão possuíam bicicleta, pois a nosso ver, eles talvez quisessem tanto andar com elas pela oportunidade singular, mas quando lhes perguntamos diretamente responderam que possuíam, mas o Clube com os amigos lhes proporcionava uma diversão diferente (DC VIII-7).

Entendemos que as relações proporcionadas pela utilização da bicicleta no Clube e com os amigos era algo positivo, diferente do que poderia ser realizado em casa. Estar sensível a outrem, o que pensa, o que sente, anuncia esta relação de amorosidade. Neste sentido a educadora Joana descreve e reflete sobre o dia da apresentação:

Também gostei muito da apresentação musical que fizemos. Alice estava insegura e Gloria também. Rebeca estava nervosa, mas quase não falava isso, quem falava mais eram Gloria e Alice. Alice estava muito nervosa porque possivelmente não seria realizado nenhum ensaio antes e isso a deixava muito apreensiva. Disse a ela que se acalmasse que tudo ficaria bem, passaríamos o repertório rapidamente antes de apresentar. Também ressaltéi que ela não precisava ficar nervosa e nem preocupada com errar, isso não importava. Nós nos preparamos para essa apresentação e sabemos tudo que faremos, mas se errarmos, não tem problema, isso é completamente normal e não anula nada (DC X-27).

Enquanto íamos ao bebedouro lavar as flautas, cantamos as notas das músicas que iríamos tocar; quando lavamos as flautas, passamos as músicas tocando a flauta. Isso deu uma maior segurança para todas as meninas (DC X-28).

⁷ Trecho da música “18 quilates de sorriso” de Renan Inquérito (INQUÉRITO, 2017).

Aqui, além da questão da postura amorosa da educadora para com as participantes, aparece a relação com a estrutura, com aspectos organizacionais do projeto. As relações com a apresentação musical, o ensaio, os espaços e tempos fazem parte disso, como veremos a seguir.

3) Auto-organização dos/as participantes para fruição da musicalização

*Muda, que quando a gente muda o mundo muda com a gente
A gente muda o mundo na mudança da mente
E quando a mente muda a gente anda pra frente
E quando a gente manda ninguém manda na gente
Na mudança de atitude não há mal que não se mude nem doença sem cura
Na mudança de postura a gente fica mais seguro
Na mudança do presente a gente molda o futuro⁸*

A própria organização dos momentos denota a busca por uma educação baseada no diálogo, e, portanto na amorosidade, alteridade, respeito. Certo dia na musicalização (DC VII) o educador Lilo precisou resolver algo antes de se encaminhar para o quiosque onde as aulas costumam acontecer. Enquanto isso, as participantes Gloria, Fiorella e Alice foram andando e pararam no parquinho.

[...] Antes de chegar lá, viu as meninas em cima da casinha do parquinho. Elas perguntaram se a aula poderia ser lá. Lilo ficou em dúvida, e disse que sim (DC VII-15).

Sabemos que o aprendizado de um instrumento musical é um familiarizar-se cada vez mais com ele. No início da flauta doce, por exemplo, para tocá-la melhor⁹ é necessário buscar uma postura e respiração diferente da habitual. Sabemos, entretanto que este não é o elemento mais importante. Tocar deve ser antes de tudo um prazer para quem o faz, ainda mais no contexto do lazer onde a autonomia de participar ou não é essencial ao lazer. Por isso a dúvida de ser aquele o momento para insistir ou experimentar algo já experienciado pelo educador.

⁸ Trecho da música “Até quando” de Gabriel O Pensador, Tiago Mocotó e Itaal Shur (PENSADOR, 2017).

⁹ Ressaltamos que é “melhor” para um contexto musical *específico*. Nunca no sentido de uma linha única de desenvolvimento técnico-musical, em busca da “perfeição” válida universalmente.

Percebemos que é preciso tomar cuidado para que o falar não crie atalhos que reprima a experiência. Falamos aqui da experiência encarnada, perceptiva, individual e intransferível. Continuando o último exemplo, depois de um tempo tocando:

Fiorella quis encostar-se ao canto do parquinho. Alice disse que estava numa posição ruim. Gloria se levantou, mas devido ao telhado do parquinho, ela ficou numa posição que não dava para olhar os/as colegas. Alice e Gloria explicaram porque não era bom ficar numa posição encurvada para tocar flauta, Alice disse que o som saía feio. Decidimos ir até o quiosque, onde geralmente realizamos as atividades de musicalização com flauta doce (DC VII-20).

Os processos educativos neste caso se tornaram mais significativos do que o anúncio do desconforto e da dificuldade, graças espaço-tempo do projeto que possibilita este aventurar-se na experiência *encarnada*.

“FORAM ME CHAMAR, EU ESTOU AQUI, O QUE É QUE HÁ?” OU CONSIDERAÇÕES

Através da presente análise evidenciamos processos educativos presentes para além das situações com intenção educativa. A partir das relações estabelecidas percebemos os processos educativos sendo desencadeados, não somente de educador/a para participante e vice-versa, mas entre os/as próprios/as participantes e também deles/as para com os/as funcionários/as do clube.

Trabalhar buscando o diálogo, a “corporificação do exemplo” e a amorosidade possibilitam a construção de confiança nas relações entre participantes e educadores/as, potencializando os compartilhamentos. Estes não somente atuam na percepção dos aspectos que são comuns entre os pares, promovendo identificações, como também evidenciam as diferenças, oportunizando espaço para exercer cada vez mais (e melhor) o diálogo e respeito. Isto se dá na amorosidade de modo a oferecer continuamente um incentivo do pensar e agir dos/as participantes por meio das situações, discussões e aprendizados do cotidiano.

Por fim, essa busca pela educação dialógica com base na amorosidade está *misturada* no contexto do projeto VADL. Entretanto, pensamos que as aulas de musicalização inauguram outro momento, uma “nova” prática social no contexto do projeto, no qual, mediada pelos instrumentos musicais, o grupo se reconfigura: mudam-se

as pessoas envolvidas, criam-se desafios, e conseqüentemente mudam-se as relações de confiança e compartilhamento de saberes, além de outras relações que emergiram dos dados como a questão de gênero, da confiança de si, vergonha etc. que podem servir para futuras reflexões.

“ALGUÉM ME AVISOU” OU “SEMPRE FUI OBEDIENTE” OU REFERÊNCIAS

BELMONTE, Maurício M. **Vivências em atividades diversificadas de lazer: processos educativos decorrentes de uma práxis dialógica em construção.** 2014. 320 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. Notas de campo. In: BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994. p. 150-175.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

INQUÉRITO, Renan. **18 quilates de sorriso.** Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=bGSrsXsJvIw> >. Acesso em: 29 ago. 2017.

LARA, Dona Ivone de. **Alguém me avisou.** Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=E7xlPneEV3s> >. Acesso em: 29 ago. 2017.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos.** 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

PENSADOR, Gabriel O. **Até quando?** Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=atXuxbc7zZk> >. Acesso em: 29 ago. 2017.

VILELA, Ana. **Trem Bala.** Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=sWhy1VcvvgY> >. Acesso em: 29 ago. 2017.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

VEGA RAMÍREZ, Javier. Religiosidad y motricidad humana. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 145-156.

RELIGIOSIDAD Y MOTRICIDAD HUMANA

Javier Vega Ramírez (Universidad Austral de Chile)

javier.vega@uach.cl

Eje temático: Epistemología de la Motricidad Humana

Resumen: En el siguiente artículo presentamos en primer lugar las huellas de confusión histórica del lenguaje dual que se ha ido instalando en la reflexión general acerca del ser humano, para, en segundo lugar, dar cuenta de cómo la comprensión de lo religioso como acto dual se instala como una permanente disonancia. En tercer lugar daremos cuenta de cómo la reflexión teológica tradicional (de tradición cristiana) termina descartando, desde la reflexión de sus textos sagrados, la separación artificial entre las funciones inteligibles y las funciones tangibles para, finalmente, verificar desde la ciencia de la motricidad humana y sus principales postulados cómo hay una armonización entre la correcta comprensión del ser humano en su función cotidiana, intelectual y espiritual.

Palabras-clave: Espiritualidad. Religiosidad. Dualidad. Motricidad Humana.

INTRODUCCIÓN

Desde los inicios de la difusión de la Ciencia de la Motricidad Humana (CMH) se han venido sucediendo procesos de comprensión del ser humano de forma integral sin hacer distinciones artificiales entre sus distintos componentes como si estos tuvieran sentido de forma independiente. Pensar que cada uno de los denominados “componentes” de lo humano tuvieran consistencia en sí es lo que finalmente ha llevado a la confusión de denominar tanto lo intelectual como lo material como elementos dispersos (confusión cartesiana), pero que ha tenido otros elementos, como lo es la confusión de distinción entre planos terrenales y celestiales (confusión paulina), planos humanos y divinos o planos mundanos de espirituales (confusión joánica). Estas confusiones de dualidades presentes tienen un origen histórico que ha sido recogido por la reflexión filosófica y que ha servido como medio de explicación de las tensiones históricas de los discursos relativos.

Uno de los campos de reflexión en donde particularmente se ha tendido a la dualidad de consideraciones, y que por lo tanto ha servido como soporte “subterráneo” para esta reflexión dividida, ha sido la religión y su vivencia, la religiosidad, moción constituyente de lo humano, que por un devenir histórico tiene relación directa con la vinculación a un modelo eclesial, pero cuyo desarrollo no depende, ni puede ser supeditada, a la misma.

LA CONCEPCIÓN DE OPUESTOS

Tradicionalmente se ha difundido la comprensión que existe una ruptura entre el pensamiento de los dos grandes sistematizadores de la filosofía de la antigua Grecia, como son Platón y Aristóteles. Platón fue el fundador de la Academia, institución educativa que permitió compartir una visión y doctrina según la usanza tradicional del proceso de compartir ideas que motivaran la reflexión (Calderón & Gonzalez, 2006), a la luz de su pensamiento se establece la visualización cosmológica de la diferencia entre el mundo de las ideas y el mundo de lo real, existiendo una noción de lo verdadero en lo ideal y de lo confuso (representativo) en lo real. La *εἰδεια*¹ es pues forma pura, imagen de lo que es en sí, distinto y distante de la *ρεξ*², que es presencia real, lo que es en mí, nosotros y el entorno. Aquellos que denominamos el mundo es lo real, la presencia contaminada de lo que existe sin ninguna mediación más que la temporalidad y las coordenadas de existencia actual (Morla, 2007).

Platón abre las puertas con su reflexión a una distancia entre lo que es y lo que visualizamos como lo que es. Sin embargo no podemos establecer una diferencia real entre ambos elementos como si fueran opuestos o distintos, sino que tenemos una explicación psicológica menos elaborada que las concepciones aristotélicas de la unión hylemórfica. Aristóteles avanza en su reflexión, luego de 20 años de compartir con Platón en la Academia (desde el 367 al 347 a. C.), y establece un conjunto de relaciones y reflexiones en sí en donde se verifica que no es posible establecer una dualidad de planos ni una oposición entre lo real y lo ideal. La realidad y la idealidad son dos planos de manifestación

¹ Trans.: eideia.

Para facilitar la lectura del texto, sin traicionar su sentido, se ofrecerá la transliteración de los términos y expresiones en griego que sean citadas.

² Trans.: res.

del ser en sí, cuya presencia y proyección tiene un componente interno ($\psi\lambda\eta^3$) y un componente externo ($\mu\omicron\rho\phi\eta^4$), imposible de separar ni reconocer como desvinculados entre ellos (Vigo, 2010).

Sin embargo, y a pesar de la consistente explicación de la unión hylemórfica formulada por Aristóteles, su obra no logra difundirse con la misma fuerza que lo es la reflexión platónica, encontrándonos en una encrucijada histórica no menor al inicio de la era cristiana, con una alta difusión de las ideas Platónicas, por sobre las nociones de Aristóteles. Los grandes sistematizadores de la filosofía antigua, Platón y Aristóteles, suman un tercer exponente (con gran énfasis en la metafísica) como es Plotino, considerado un gran sistematizador y metafísico (Brehier, 1953). Entre Platón y Plotino está la irrupción del cristianismo, y su reflexión traspasada por la reflexión de Platón, aunque con una interpretación del mundo eidético con directa relación con una visión cosmológica que hace separación de planos naturales entre el mundo terrenal (equivalente a lo real) y el mundo celestial (equivalente a lo ideal). Lo interesante es la identificación del movimiento de las ideas desde el mundo ideal hacia el mundo real identificado en el cristianismo con la visión del *reditus*, en donde el alma (principio animal) hace el movimiento desde arriba hacia abajo (nacimiento) y vuelve hacia arriba (vida eterna).

Plotino, cuya aparición es posterior a la reflexión cristiana levantada por los primeros padres de la Iglesia, sistematiza la reflexión platónica y funda escuela introduciendo el principio del Uno como principio divino, aún cuando lo divino sea interpretado como un Uno no equivalente a lo real (existente) sino como propio del ser en sí (*essente*). El cristianismo, que domina, aunque no transforma en exclusiva la reflexión, termina adoptando por conveniencia, el lenguaje dual como una forma de explicar la relación de planos diferenciados entre lo divino y lo humano para dar cuenta de una realidad temporal (la tierra), distante de una realidad eterna (el cielo). Esta visión, de separación y oposición entre planos, como elementos inalcanzables e irreconciliables, organiza el discurso temporal del cristianismo y se convierte a su vez en un relato de sentido pleno (con la lógica del metarelato) que vincula la secuencia tierra-cuerpo-temporal-visible-pecado, con la secuencia cielo-alma-eternidad-invisible-gracia (Hamman,

³ Trans.: hyle

⁴ Trans: morphé

2007). El punto de unión entre ambos planos (y la justificación del *reditus*) está en la conceptualización de Pablo de Tarso de la potencia (la capacidad de Dios) de “Espíritu”.

Categoría	Explicación	Categoría	Explicación
Tierra	Lugar de habitabilidad del ser	Cielo	Lugar de perfección del ser
Cuerpo	Manifestación del modo de ser	Alma	Potencia pura del ser
Temporalidad	Coordenada básica de sujeción a la existencia	Eternidad	Liberación de las coordenadas de la existencia, plenitud de la esencia.
Visibilidad	Coordenada básica de percepción de la existencia	Invisibilidad	Percepción plena de la esencia sin sujeción a los planos de la existencia.
Pecado	Condición de sujeción pasional a las potencias del ser.	Gracia	Estado puro, previo y posterior al pecado.

Cuadro 1: Pares de opuestos categoriales.

Fuente: Autor.

Esta vinculación de hecho entre planos exige un punto de unión, como lo es el Espíritu, concepto visualizado ya por Pablo de Tarso como una noción del ser existente en permanente comunión con lo divino, como una potencia que permite que el alma esté en permanente contacto con Dios. Precisamente por esto es que el modelo del héroe, si bien no es una noción exclusivamente bíblica, ni originalmente cristiana, (tenemos representaciones en la mitología griega, en la figura de Hércules, aunque tenemos cruce de narraciones en el ciclo de Sansón) termina representando en la predicación la explicación de la aparición de Jesús como el Cristo en la tierra, que logra comunicar en sí ambos mundos hasta entonces irreconciliables por la distancia del pecado. Cristo es quien vive el estado de plena gracia (siendo él mismo la plena presencia de la gracia) ante un mundo cotidiano plagado del pecado, que no puede separarse de él ni de las consecuencias textuales del mismo. Jesús sería, en la predicación temprana del S. II, el héroe que baja de los cielos y que adopta una presencia corporal perfecta uniendo en sí la totalidad de lo material con lo espiritual.

En este punto es en donde podemos encontrar el primer conflicto que luego se traspasaría a la comprensión de la relación entre el cuerpo y la inteligencia, o el cuerpo y las potencias invisibles, en la disociación o espiritualización de la relación cuerpo y alma, producto de la alta penetración de la doctrina platónica en detrimento de las nociones metafísicas aristotélicas que fundamentan la reflexión patrística y hacen que la reflexión cristiana tome un carisma, por simplificación, de irreconciliable dicotomía entre las realidades espirituales y corporales, dicotomía irreconciliable que sólo la acción sobrenatural del ser divino logra reconciliar como un acto único e inesperado. Visión que fundamenta la predicación cristiana temprana y que logra sobrevivir al conflicto cultural de la edad media, en donde la predicación toma mayor importancia que la lectura directa de la Biblia, error que termina perpetuando un modelo de lectura dicotómico que se fundamenta en una lectura simplificada del platonismo y que se opone, en todos sus aspectos, a la explicación bíblica de la acción de Jesús (Fernández, 2007).

Cuando, con el pasar de los años y siglos, se retoma la reflexión desde la oposición a los caminos tradicionales de pensamiento, encontramos que la penetración cultural que provoca el modelo de lectura de alejamiento artificial entre las potencias intelectuales y las potencias materiales es visualizado con fuerza en la reflexión de Descartes, desde donde la mayoría de los estudios sobre Motricidad Humana cifran el inicio de la confusión que luego termina justificando una educación física como educación del físico ignorando la educación de la persona como lo humano sin separación entre aspectos y niveles. La referencia de Descartes a la relación entre *res cogitans* y *res extensa* tiene mucho que ver con la concepción dual que se advierte en el origen de las nociones platónicas, pero la penetración cultural de las divisiones duales no tiene un origen en un desarrollo tan tardío como lo es el S. XVIII, sino que como hemos venido planteando, se fundamenta en un núcleo cultural temprano que termina prevaleciendo sobre otros modelos (Tefarikis, 2006).

NÚCLEO BÍBLICO TEOLÓGICO DE LA NO DUALIDAD

¿Cuál es, entonces, la noción original del cristianismo? Si miramos el dato bíblico, tendremos que hacer un ejercicio de revisión de los datos posibles. Si bien los cuatro evangelios narran ya una reflexión posterior a la experiencia de Jesús (entre la vida de Jesús y la escritura sobre la vida de Jesús transcurren, en el mejor de los casos, a lo menos 20

años), es la reflexión de las comunidades cristianas la que da cuenta de cómo se entiende la relación del hombre en Jesús (Jiménez & Sala, 1969). Uno de los autores más prolíficos y decisivos en este aspecto, tanto por su extensión en el tiempo como por la evolución de su reflexión, y que por lo mismo termina influyendo rectamente en la creación del esquema de pensamiento de occidente (aún cuando se cuestionó fuertemente durante las grandes discusiones que se generó en los años noventa en los debates en torno a la creación de la Unión Europea)) es San Pablo (Pablo de Tarso), quien da forma y pensamiento a la forma en que desde ahí en adelante se lograría expresar lo que el ser es (Paupard, 2000; Juan Pablo II, 1999). La revolución que significa la lógica de un Dios condescendiente con el ser humano, al punto de encarnarse, da forma a toda una visión que Europa hereda luego del triunfo de Constantino en torno a la espiritualidad oficial (que toma su forma concreta en el Credo de Nicea, en el Concilio convocado por el mismo Constantino y que luego es confirmado por la versión conciliar de Constantinopla convocada por el emperador Teodosio (Alberigo et al., 1993; Perrone, 1993). Hablamos de “espiritualidad oficial” ya que la representación teológica que se hace de la figura de Jesús de Nazareth dialoga directamente con una filosofía concreta y por lo tanto posee un lenguaje en su origen que configura el discurso oficial posterior. Dicho de forma concreta: toda teología y toda filosofía refleja, pero también crea, realidades.

¿Qué dice San Pablo que luego, en el período posterior, sea ignorado por el defecto de la no lectura bíblica?⁵ Pablo configura un discurso que comprende la persona de Jesús de Nazareth desde un mesianismo religioso hacia un mesianismo histórico (que finalmente, aunque no de la misma forma, confluye en un mesianismo escatológico, aun cuando esta forma se ve más claramente en los escritos de San Juan). Es decir, Jesús de Nazareth no solamente “se encarnó”, sino que da sentido a la historia de forma real a través de un dinamismo de “*reditus*” continuo que hace que su “bajar” y “subir” sea un esquema de la forma en que el ser humano desciende y asciende desde/hacia lo divino. El esquema teológico de San Pablo considera la humanidad de Jesús como una acción voluntaria, querida e intencionada que tiene una intención de no sólo permanencia sino también de ejemplaridad.

⁵ Como todo autor bíblico de trascendencia, hay numerosos estudios acerca de su vida y pensamiento. Recomendamos los textos de Sánchez (1994) y Heyer (2003) por su facilidad de acceso y escritura.

El texto bíblico que sirve de referencia, como corolario teológico, es el de la carta a los Filipenses, que Pablo debió escribir alrededor del año 57 (Desclée, 1975). La visión de San Pablo, traspasada por la filosofía de la época, asume sin declarar la visión de lo divino como la dimensionalidad que logra darle sentido, orden y razón al universo. El concepto Logos, propio de la filosofía de Platón (Bacarlett & Pérez, 2013) y asimilado en la época de Jesús, es expresado por San Juan en la identificación estricta de Logos=Jesús, aunque con una densidad que ningún otro autor logra (Sarasa, 2012). La idea de un Logos eterno que se encarna tiene su correlato en la visión hebrea de la palabra pronunciada como acto de organización. En San Pablo hay una consideración por aproximación desde Dios hacia el hombre en la persona de Jesús, a quien preferentemente en los textos en que le atribuye divinidad revelada lo denomina Cristo o Cristo Jesús, denotando así que hace el proceso completo y complejo de “ser junto a Dios” para “estar entre los hombres” y finalmente “ser junto a Dios”. La necesidad del abajamiento de Dios es al mismo tiempo un proceso como una guía sobre lo que es realmente el ser espiritual (Liceaga, 2009).

Cuando el texto bíblico traduce la expresión “Se despojó de sí mismo” está tomando en cuenta la palabra griega “εκενωσεν⁶⁷”, que es, literalmente, “vaciar”. No podemos tratar de hacer que el texto diga más que lo que dice, pero cuando revisamos el versículo inmediatamente anterior, vemos que el “vaciar” no es un proceso aislado. Más arriba el texto dice, respecto de Jesús, que él “no retuvo ávidamente” ser igual a Dios. El concepto en griego es “αρπαγμα⁸”, “arrebatar de forma violenta”, “adueñarse” o (como mejor traduce la versión de la Biblia latinoamericana) “tomar como presa (como un ave de rapiña)”. Ahí se comprende el sentido del “vaciar”. Jesús no se llena de deseo hasta la ira por mantener la igualdad con Dios, sino que se “vacía” de la intención de ser igual a Dios (aún cuando él lo sea) y logra entregarse a su nueva y buscada condición.

El texto continúa con la consecuencia de este “vaciar” por parte de Cristo Jesús, el cual se εταπεινωσεν⁹, “humilló”. Aquí la traducción de la palabra se hace feliz, por cuanto nos acerca a la naturaleza del extremo del proceso de vaciamiento de Cristo Jesús. El

⁶ Trans.: ekenoosen

⁷ Para las palabras y expresiones griegas, se toma como referencia la versión de Ministerio Apoyo Bíblico (2011).

⁸ Trans.: arpagmon

⁹ Trans.: etapeinoosen.

hacerse hombre (humano) no puede sino llegar hasta la humillación (humildad), por cuando se hombre y ser humilde están en la misma línea de desarrollo de la comprensión del ser. Lo más excelso del hombre es su condición de creatura, de “humano” (hecho de “humus”, tierra), por eso el hombre debe “humillarse” (volver al “humus”, volver a la tierra) como principio para volver a ser quién es. El humillarse se diferencia del ser humillado por cuando la direccionalidad del verbo se dirige hacia sí mismo (conciencia) y no hacia otro (violencia).

¿Qué necesidad real hay en este proceso por parte de Cristo Jesús?. En el texto paulino hay una visión innegable del orden de las cosas. La única forma en que Cristo reciba el “nombre-sobre-todo-nombre” (*ονομα το υπερ παν ονομα*¹⁰) es llegando al lugar del nombre, al hábitat del ser humano, que es el lugar de la historia (Casale, 2001). El nombre-sobre-todo-nombre sólo puede ser recibido en la historia, y el lugar de la historia es el lugar del hombre. El nombre no es para Cristo, sino para el hombre. Pero ¿cómo conceder el nombre-sobre-todo-nombre a una humanidad que vive cada vez menos en la historia? Cuando la Teología de la Liberación vuelve a mirar a la historia como lugar concreto de la Salvación, no lo hace en un afán de adoptar ciegamente el esquema de análisis del marxismo y su materialismo histórico (aunque sí adopta una metodología y una forma de mirar la historia que la teología tradicional no había logrado declarar hasta entonces), sino que lo hace como una forma de comprender cómo era posible que hubiera más de Dios en los círculos de estudios comunistas (que adoptaban el dolor de los obreros como el lugar desde el cual hablar) que en las prédicas y catequesis tradicionales de inicios del S. XX (Costadoat, 2015).

La historia es, y siempre será, el lugar de la Salvación, porque fuera de la historia no hay salvación. Por esto la acción de Cristo Jesús, hacia el nombre-sobre-todo-nombre, es una acción histórica de salvación por comprensión real de qué es el ser humano. Lo que salva al ser humano en Jesús es que Jesús comprende, en su total dimensión, qué es el ser humano y vive coherentemente con esta comprensión. Por lo que la separación, que originalmente se establecía entre lo divino y lo humano (y que recrea la separación de los mundos ideal y real platónicos) no logra sostenerse en el tiempo. Sin embargo no hay que olvidar es el esquema platónico el que está detrás de una de las construcciones más clásicas

¹⁰ Trans: Onoma to hyper pan onoma.

del cristianismo como relato explicativo de realidades “espirituales”, la concepción de “Cielo” y “Tierra”, como dos planos de realidad, altamente persistente hasta hace muy poco en que la nueva comprensión, apoyada en la reflexión filosófica y en la reflexión teológica, que fue confirmada por la declaración papal (en las catequesis papales de Juan Pablo II) termina ayudando a entender que no podemos hablar de dos planos de realidad sino de dos formas de vivir la misma realidad (Juan Pablo II, 1999). La profunda comprensión de Jesús, vivida como Cristo Jesús por seguir la terminología de San Pablo, hace que la espiritualidad sea imposible de comprenderse como un fenómeno no humano, ni histórico ni corpóreo. Hace que lo espiritual sea profundamente carnal.

LA CORRECTA ARMONIZACIÓN EN EL DISCURSO DE LA CIENCIA DE LA MOTRICIDAD HUMANA

Las huellas de la confusión en la comprensión de la relación entre Cuerpo y Alma, entre Cuerpo e Historia y entre perduración y continuidad del ser, se continúa históricamente en distintos momentos de la historia de la Educación. Desde la Educación tradicional con la separación entre *Trivium* y *Quadrivium*, con un alto énfasis en el entrenamiento del ser inactivo, a la Educación moderna, fundamentada en el entrenamiento para el trabajo funcional (con la organización curricular basado en la competencia del ser y el modelo de Taylor y Fayol) hay un alto componente de la excelencia de la mente sobre el cuerpo y una alta consideración del cuerpo como objeto de sometimiento y sujeción.

Por lo mismo no es extraño verificar que al momento de hablar de la Educación Física se termina instalando la lógica de la Educación del físico, del entrenamiento del cuerpo como capacidad de acción dissociada de las otras potencias de la persona, con todas las consecuencias que conlleva: separación entre las ciencias del espíritu y del cuerpo, maximización de la noción que el trabajo intelectual tiene mayor valía que el trabajo físico, validación de la categorización social entre quienes comprenden (intelectualidad) el mundo y quienes simplemente lo viven (funcionalidad). La propuesta sistemática de Manuel Sergio sobre la Ciencia de la Motricidad Humana (en su tesis doctoral, pero sobre todo en el conjunto de reflexiones posteriores provocadas por su conceptualización) hace una recuperación no sólo del sentido de discurso para la Educación Física (Red Internacional de Investigadores en Motricidad humana, 2006), sino que asume y soluciona el conflicto instalado

en la dicotomía cuerpo e inteligencia, o cuerpo y principio animado (alma), dado que las potencias del alma son finalmente las que, en la concepción tradicional, manda y determinan el ser de la materialidad. La forma en que perdura esta diferenciación artificial se hace notoria en el discurso que fundamenta la educación física, pero le quita, a su vez, estatuto científico al ser un entrenamiento disociado de la persona, estableciendo una notoria diferencia entre lo que es y lo que se supone que sustenta al ser. El ser, en su totalidad, es un ser sintiente, existente, viviente, histórico y sobre todo, humano, integrado y real, sin diferencia entre lo que percibe y el cuerpo que percibe (Sergio, 1999). ¿Cuál es el gran logro de la Ciencia de la Motricidad Humana?, recuperar, en la totalidad de su dimensión, lo humano, perdida por el Racionalismo en el discurso moderno, pero también extraviada por otras concepciones posteriores, como son el Pragmatismo moderno (y su visualización del valor en sí mediante el provecho y fruto ostensible) y, desde otra vertiente, el Neoliberalismo (con la atribución del valor de uso a la capacidad para mantenerse en valor, sin importar la evolución del mercado, haciendo que el ser pierda sentido). Este último aspecto es lo que termina lesionando las condiciones de habitabilidad del ser humano sobre su entorno, al funcionalizar las relaciones en su sentido más básico objetualizando el ser y su entorno. La noción de una vida buena se confunde con la lógica de la vida satisfecha hasta en sus más mínimas necesidades artificiales (y no necesarias), lo que hace que se extravíe las posibilidades de encuentro de sí y del otro. La lógica del Buen Vivir, necesaria como armonía del ser en su entorno (integración, coherencia, armonía, pertenencia, sentido del ser) es lo que se instala como consecuencia de la superación de las dicotomías y las lógicas funcionales, apuntando hacia el cuidado del otro como de sí mismo en sentido de necesidad (Boff, 2002)

CONCLUSIÓN

La evolución histórica de los discursos acerca de la consideración del lugar de lo verdadero como comprensión del ser que se da en su origen en la sistematización de Platón, tiene su corrección en la no dicotomía desde el discurso de Aristóteles, sin embargo la irrupción de la reflexión cristiana de los primeros padres (S. I y II) y la sistematización desarrollada por Plotino, que sirve como punto de inflexión, hace que perdure una noción errada al creer que hay separación indisoluble entre los planos visibles e invisibles,

materiales y espirituales, cuerpo y alma. La solución de la predicación de Cristo como héroe reconciliador no se condice con el discurso bíblico de la comprensión de la no separación entre lo carnal y lo espiritual, sin embargo logra traspasarse con potencia hacia la configuración de los discursos modernos. La CMH sistematizada como solución a la confusión que se arroja desde esta dicotomía artificial por Manuel Sergio, logra reenfocar una correcta direccionalidad en la comprensión de una adecuada visión del ser sin dualidad, y a su vez se plantea como un referente en la recuperación del ser humano como un ser único (y no sólo integral), como un ser sin separaciones entre potencias espirituales y materiales.

REFERENCIAS

Alberigo, G., Melloni, A., Perrone, L., Proch, U., Yannopoulos, A., Venard, M., y Wohlmuth, J. (1993). *Historia De Los Concilios Ecumenicos*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Bacarlett, M., y Pérez, A. (2013). El papel del Pathos en la teoría platónica del conocimiento. *Eidos*, 18, 46-77. Recuperado el 30 de abril de 2016 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572013000100003&lng=en&tlng=es.

Brehier, E. (1953). *La filosofía de Plotino*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Ética de lo humano, compasión por la tierra. Madrid: Editorial Trotta.

Calderón, H., y Gonzalez, E. (2006). Acerca de dónde enseñaron Sócrates, Platón y Aristóteles o sobre el silencio de los espacios dialogantes. *Uni-pluri/versidad*, 6(1), 1-7.

Casale, C. (2001). Reflexiones sistemáticas sobre “La salvación y sus mediaciones”. *Teología y Vida*, 42(1-2), 202-232. Recuperado el 01 de mayo de 2016 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0049-34492001000100010&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0049-34492001000100010.

Costadoat, J. (2015). La historia como lugar teológico en la Teología Latinoamericana de la Liberación. *Revista Perspectiva Teológica*, 47(132), 179-202.

Desclée de Brouwer. (1975). *Biblia de Jerusalén*. Paris, Bilbao, Madrid.

Fernández, S. (2007). *Jesús, los orígenes históricos del cristianismo: desde el año 28 al 48 d. C.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Hamman, A. (2007). *Para leer a los padres de la Iglesia*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Heyer, J. (2003). *Pablo: un hombre de dos mundos*. Córdoba: El Almendro.
- Juan Pablo II. (1999). Audiencia miércoles 21 de julio de 1999. Librería Editrice Vaticana.
- Jiménez , B., y Sala, L. (1969). *Historia de la espiritualidad* A. Espiritualidad católica. I Espiritualidades bíblica, de los primeros siglos cristianos y de la Edad Media. Barcelona: Juan Flors Editor.
- Liceaga, G. (2009). San Pablo en la Filosofía Política Contemporánea: un estado de la cuestión. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, n. 121, 471-485.
- Ministerio Apoyo Bíblico. (2011). *Nuevo Testamento Interlineal Griego-Español de los textos Bizantinos*. Editorial en Salta, Argentina.
- Morla, R. (2007). Platón de Atenas: vida e ideas principales. *Eikasia*, 12(1), 12-38.
- Red Internacional de Investigadores en Motricidad humana. (2006). *La Ciencia de la Motricidad Humana CHM como área autónoma de Conocimiento: Trayectoria desde la red Internacional de Investigadores en Motricidad Humana 2006*; 46: 47-262. Disponible en: ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/247_46.pdf
- Poupard, P. (2003). La Herencia Cristiana de Europa. En *Revista Humanitas*, Santiago de Chile.
- Perrone, L. (1993). De Nicea 325 a Calcedonia 451. Los cuatro primeros concilios ecuménicos Instituciones, doctrinas, procesos de recepción. En Alberigo, G. et al. *Historia De Los Concilios Ecumenicos*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Sarasa, L. (2012). El prólogo de Juan, un principio y fundamento. *Cuestiones Teológicas*, 39(91), 99-117.
- Sergio, M. (1999). *Um corte epistemológico: Da educacao física a motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sánchez, J. (1994). *Nacido a tiempo*. Una vida de Pablo, el apóstol. Estella: Verbo Divino.
- Tefarikis, E. (2006). Motricidad humana, un cambio urgente y necesario. *Pensamiento Educativo*, 38, 94-107.
- Vigo, A. (2010). Explicación causal y holismo de trasfondo en la filosofía natural de Aristóteles. *Kriterion: Revista de Filosofía*, 51(122), 587-615.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

CARMO, Clayton S.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Motricidades ausentes e o mito da modernidade: reflexões acerca do falso anacronismo imposto ao uso da bicicleta como transporte na contemporaneidade. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 157-168.

**MOTRICIDADES AUSENTES E O MITO DA MODERNIDADE: REFLEXÕES
ACERCA DO FALSO ANACRONISMO IMPOSTO AO USO DA BICICLETA
COMO TRANSPORTE NA CONTEMPORANEIDADE**

Clayton da Silva Carmo (NEFEF/SPQMH)

spina002@gmail.com

Luiz Gonçalves Junior (DEFMH/ UFSCar/SPQMH)

luizgj7@gmail.com

Eixo temático: Ecomotricidade

Resumo: Nesse estudo nossa análise se dirige ao uso da bicicleta como transporte, compreendendo que esta prática foi constituída como uma motricidade ausente, por meio de imposição histórica de um falso anacronismo ancorado no mito da modernidade. Entendemos que tal mito produz socialmente essas e tantas outras motricidades como ausentes, fazendo com que não passem de meras representações de atraso e subdesenvolvimento, mesmo que tais modos de ser e agir se apresentem como alternativas mais adequadas e plausíveis para uma forma de desenvolvimento que se pretenda democrática e sustentável.

Palavras-chave: Motricidade. Bicicleta. Mobilidade Urbana.

INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto que o uso da bicicleta como transporte tem sido ideologicamente constituído como uma motricidade ausente, mas para compreender do que estamos tratando faz-se necessário que explicitemos nosso entendimento de motricidade. Conforme Sérgio (1991), a passagem de potência a ato é movimento, o que nos revela que todo movimento humano é, em si, a materialização de um pré-ato, de uma intenção, de um projeto. Nesse sentido, temos que motricidade é a intencionalidade operante em nossas ações, ou seja, é a forma de ser e estar ao mundo manifesta por nossa corporeidade. Ela se configura relacionalmente na interação histórica do *ser-com-os-outros-ao-mundo*.

Outro fator importante a se considerar para compreender isso que temos denominado de motricidades ausentes é que, segundo afirma Maturana (2004), somos

seres biologicamente capazes de qualquer emoção, inclusive das que constituem o domínio de ações que nos leva à negação do outro e que, além disso, a aprendizagem do emocionar-se é culturalmente transferível, de modo que, nossas emoções se expressam em nossos hábitos motores cotidianos.

Assim, vivemos no mundo cultural que produzimos e reproduzimos no processo de manutenção de nossa existência e, na convivência com essa cultura, vai se constituindo nossa motricidade. As emoções guiam nossas ações ao mundo e, por nossas interações sensório-motoras recorrentes decorrentes destas, encarnamos em nossos movimentos o emocionar presente em uma cultura.

Entender esse processo é necessário, pois, a organização social engendrada pelo modelo de desenvolvimento capitalista, têm condicionado nossas atividades sensório-motoras tornando determinada motricidade recorrente e obstruindo outras tantas motricidades, conseqüentemente, restringindo nosso emocionar-se às ações que favorecem o avanço do capital.

Inspirados pelo estudo de Santos (2002) o qual trata da Sociologia das Ausências, observamos que existem motricidades ausentes¹, ou seja, formas de ser e estar ao mundo que são intencionalmente tornadas ausentes, negadas, transformadas em alternativas não credíveis frente a uma forma de ser hegemonicamente imposta e que, por isso, merecem atenção e destaque para se afirmarem socialmente como uma possibilidade. Nesse estudo nossa análise se dirige ao uso da bicicleta como transporte, compreendendo que esta prática foi constituída como uma motricidade ausente, por meio de imposição histórica de um falso anacronismo ancorado no mito da modernidade.

BICICLETA E MODERNIDADE

Talvez, a partir de um olhar desatento sobre o “mundo em disparada” contemporâneo, a bicicleta pareça perdida em meio aos carros, motocicletas, e aviões, escondida em meio aos valores do supersônico, do urgente e do instantâneo. Numa análise mais detalhada, contudo [...] a bicicleta nasce moderna e veloz, se constituindo em um dos símbolos do progresso e da modernidade na transição dos séculos XIX e XX (SCHETINO, 2007, p.12).

Foi no ano de 1861 que o primeiro velocípede foi apresentado em Paris, logo a bicicleta ficou “[...] conhecida como ‘o cavalo de ferro’, e na medida em que tomava as

¹ Maior aprofundamento a cerca do tema motricidades ausentes pode ser encontrado em Carmo (2017).

idades foi angariando certo número de entusiastas, obviamente, também entusiastas do progresso” (SCHETINO, 2007, p.70). Desde então a bicicleta passou a fazer parte da vida dos europeus, inicialmente das classes mais abastadas, afinal ela ainda era construída artesanalmente.

Os avanços tecnológicos possibilitaram a fabricação em massa e, em 1878, segundo Schetino (2007), o barateamento somado às linhas de crédito e aos incentivos das fábricas dados aos trabalhadores, resultou em uma rápida popularização da bicicleta em Paris e modificou a paisagem da cidade.

A predominância dos valores iluministas presentes ao longo do século XIX fez a bicicleta emergir como um símbolo da autonomia do humano em relação à natureza, por isso, nessa fase inicial, ela teve presença constante em obras de arte futuristas expressando a modernidade. Pela possibilidade de atuação contra os males da saúde pública ela serviu ao pensamento higienista da época, devido a presença de passeios de bicicleta em receitas médicas (SANTOS, 2011; SCHETINO, 2007).

A analogia com o cavalo fez, aos poucos, a bicicleta se inserir em práticas e espaços a ele relacionados. Segundo Schetino (2007), com a popularização, a bicicleta passou a ser comum nos deslocamentos para o trabalho, nos passeios em momentos de lazer e, em um contexto social em que o esporte carrega valores alinhados ao projeto de modernidade, logo surge um novo esporte: o ciclismo.

Sem espaço próprio, as primeiras corridas ocorrem nos hipódromos, o que, conforme Santos (2011), insere em tal local uma distinção de classe, pois a postura cabisbaixa e o esforço do condutor em busca de velocidade contrariavam o porte aristocrático, de cabeça erguida, típico do hipismo. A bicicleta começa a ser associada ao trabalho de força e, conseqüentemente, ao operariado. Nesse contexto, “[...] o hipódromo e o hipismo reforçam a sua posição de distinção de classe e a bicicleta será chamada de cavalo de pobre”, assim, sob o subjugo das elites, “A máquina tão pouco usual que faz do homem uma besta, tal era o esforço para a fazer andar, torna-se em três décadas no meio de transporte dos trabalhadores” (SANTOS, 2011, p.187-188).

A situação se agrava depois da Segunda Guerra Mundial, quando se restabeleceu a economia dos países europeus e o automóvel passou a ser realidade para uma grande parte da população. O uso da bicicleta decaiu consideravelmente e as cidades foram sendo delineadas para atender a circulação dos carros, mas, com o passar do tempo, as mortes no trânsito, a poluição e a crise do petróleo de 1973, revelaram as limitações do transporte individual motorizado, fazendo alguns países europeus como

Alemanha, Dinamarca e Holanda, reavaliar o papel da bicicleta na mobilidade urbana (PUCHER; BUEHLER, 2008). Em Amsterdam, por exemplo, foi o ativismo feroz motivado pelas mortes no trânsito (400 crianças só em 1971), que deu início a uma série de protestos como o “Parem de matar nossas crianças”, que tornou-se um projeto subsidiado pelo governo dedicado ao planejamento urbano seguro e que abriu caminho para grupos ativistas que exigiam infraestrutura para bicicletas (ZEE, 2016).

No Brasil, acredita-se que as primeiras bicicletas adentraram ao território nacional no início do século XIX pelo eixo Rio de Janeiro/São Paulo, pois concentrava as elites mais influentes, as quais tiveram papel fundamental na reprodução do ideal modernista europeu.

A influência do estilo de vida europeu no processo de modernização do Brasil também ocorre e pode ser percebida através da chegada da bicicleta ao país. Sendo assim, não só a bicicleta chega enquanto produto, mas também o ciclismo, enquanto prática cultural, em seus passeios e em suas competições esportivas. Para tanto, a cidade do Rio de Janeiro se modifica, inclusive em sua estrutura física, para receber essa modalidade (SCHETINO, 2007, p.23).

No Brasil, mesmo depois da popularização do artefato no contexto europeu, as bicicletas permaneceram por longo período como um luxo das elites, pois sua posse era algo exclusivo para quem tinha condições de adquiri-la pessoalmente na Europa o que tornava tal artefato um distintivo social de classe.

Nesse momento histórico era difícil compreender a bicicleta separada do ciclismo, pois no Brasil a bicicleta estava longe de ser veículo de transporte das massas, restringia-se inicialmente a práticas de ciclismo envolvendo as elites, proporcionadas, principalmente, pelos clubes cariocas em um contexto social em que o esporte correspondia à expressão de um estilo de vida. Tanto que o termo *sportsman* era não só usado para os praticantes de esportes, mas, sobretudo, direcionado ao homem moderno, alinhado aos princípios progressistas da modernidade, assim, ter uma bicicleta e exhibir-se pedalando pelas ruas da cidade fazia de seu proprietário um legítimo *sportman* (SCHETINO, 2007).

O interesse das elites no ciclismo era tal que moveu grandes esforços para garantir a prática desse esporte moderno e alienígena, porém, a última moda em Paris. Surge no Brasil o Bellodromo Nacional, a elite carioca:

Inaugurou o espaço na cidade, fazendo altos investimentos para disponibilizar toda a infraestrutura necessária para o esporte [...]

contratou também um grupo de ciclistas franceses, para mostrar o novo esporte à população [...] organizou o serviço de aluguel e lições de bicicletas, formulou junto a sua diretoria o código para os corredores e mandou buscar um mecânico da Europa (SCHETINO, 2007, p.102).

A partir de 1892 as bicicletas então começaram a ser vistas com maior frequência fora dos velódromos, pois clubes de ciclismo incentivavam outros ciclistas a irem para rua e, sozinhos ou em grupos, os ciclistas iniciaram suas passeios e excursões pela cidade, pedalando por regiões ainda pouco habitadas. Os mais audaciosos se inspiravam nos cicloturistas europeus e se aventuravam em expedições (SCHETINO, 2007).

No Brasil, a bicicleta também só se popularizou após a instalação das primeiras fábricas e seu conseqüente barateamento, porém, diferentemente da Europa, isso ocorreu apenas em 1948, período, a partir do qual, a bicicleta assume importante papel, o deslocamento da massa trabalhadora (PEQUINI, 2005), tanto que, segundo Soares et al. (2015), algumas indústrias passaram a financiar bicicletas para seus funcionários, tal como ocorrido décadas no contexto europeu.

Vale destacar que, desde 1908 o automóvel já estava em plena ascensão como símbolo de status, de progresso e sinônimo de modernização. Além disso, inspirada nos EUA, a elite brasileira, representada principalmente pela figura de Washington Luiz, reproduz a ideologia rodoviarista, que possuía a indústria automobilística como diretriz para o desenvolvimento econômico, de modo que montadoras como a Ford, em 1919, e Chevrolet, em 1920, chegaram antes da indústria de bicicletas. Essa política se manteve no governo Vargas, Kubitschek e durante o regime militar, o que revela de algum modo o interesse elitista no rodoviarismo (LAGONEGRO, 2008). Podemos dizer inclusive, a partir da recente estratégia governamental de redução do IPI dos automóveis para incentivar a economia, que essa política ainda se mantém, haja vista que, mesmo com reivindicações sociais, segundo Soares et al. (2015), a bicicleta brasileira é ainda uma das mais caras do mundo.

Diferente da Europa onde a popularização da bicicleta abrangeu diversas classes sociais, no Brasil ela se deu apenas após a chegada do automóvel e por isso difundiu-se principalmente na população operária, de modo que o uso bicicleta passou a ser fortemente relacionado à classe trabalhadora, algo que em alguma medida também ocorreu em países europeus, e que desvalorizou socialmente a bicicleta, tornando-a um

objeto anacrônico, devido a sua associação direta com a pobreza, ao atraso e ao retrocesso, frente ao progresso anunciado com a chegada do automóvel.

Embora sendo largamente utilizada pela população de baixa renda, a ideia de bicicleta como meio de transporte começou a ser gestada nas políticas públicas brasileiras em 1976, ano em que, seguindo tendências europeias, o governo federal publicou seu primeiro manual de *Planejamento Ciclovitário* (SOARES et al., 2015).

Desde então, mesmo com algumas cidades tendo realizado planos diretores, projetos e pequenas ações voltadas à bicicleta ao longo do tempo, não tivemos grandes impactos. As mudanças mais significativas apresentam-se a partir dos anos 2000, ano em que as organizações da sociedade civil ganharam força e que as mudanças nas políticas públicas e na legislação começaram a ocorrer refletindo materialmente na implantação de estruturas pró-bicicleta em diversas cidades do país.

Embora os citados movimentos tenham conseguido expor o tema ao debate público, a visão que atualmente predomina sobre a bicicleta no Brasil apresenta imagens relacionadas ao brinqueado e lazer, com uso restrito aos fins de semana, e, quando aventada como possibilidade de transporte, o que prevalece socialmente são os valores e hábitos elitistas sob os quais se configura a ideia de que a bicicleta é um meio de transporte para quem não tem condições financeiras para comprar um carro (SOARES et al., 2015). Essa ideologia impõe um falso anacronismo à possibilidade da bicicleta como transporte e este recai sobre as pessoas que a utilizam diariamente, invisibilizando-as nas ruas e nas políticas públicas de mobilidade, algo que se torna mais evidente nos contextos com ampla desigualdade social.

MITO DA MODERNIDADE E ANACRONISMO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como vimos no decorrer do texto, a modernidade é um período bastante essencial para compreensão do uso da bicicleta, mas, desde uma perspectiva latino-americana, ela também se constitui em um mito progressista que historicamente tem funcionado como mecanismo ideológico que opera mundialmente, por isso explicitar o que compreendemos como modernidade nos parece fundamental.

Frequentemente nos deparamos com definições de modernidade que a apresenta como um estilo de vida emergente na Europa no século XVII que, posteriormente, tornou-se mundial em sua influência e superioridade. No entanto,

concordamos com Dussel (2012), quando no indica que ela inicia-se dois séculos antes, em 1492, com a invasão e dominação europeia no continente americano.

Nesta perspectiva, a modernidade é fruto da gestão da centralidade de poder do primeiro sistema-mundo e possui dois momentos marcantes. O primeiro refere-se à modernidade hispânica, com o poder em mãos espanholas graças ao acúmulo de riquezas produto da exploração colonial. O segundo, que na perspectiva eurocêntrica é considerado como “a modernidade”, inicia-se no século XVII, com a gestão do poder concentrada em Amsterdam, Londres e Paris (DUSSEL, 2012), período este em que surge a bicicleta.

O colonialismo regeu o primeiro momento, porém, seus princípios ainda imperam na organização mundial pela via da *colonialidade*. Segundo Quijano (2010), a colonialidade é um elemento constitutivo do capitalismo que tem como pedra angular a classificação social da população mundial e que se mantém por meio de mecanismos de naturalização dos padrões de hierarquização oriundos do colonialismo. Essa ideológica hierarquização do mundo cria o mito da modernidade, ou seja, do progresso como desenvolvimento natural e linear que tem no avanço do conhecimento científico a base de sua justificativa. Esse projeto de modernização tem se manifestado como potente instrumento “pedagógico” do capital, agindo por meios de dominação indiretos como, por exemplo, a invasão cultural e a emulação.

Essa explicitação se faz necessária, pois, conforme afirma Dussel (2012), a compreensão que se tem de modernidade determina o tipo e os objetivos das críticas a ela feitas. Restringir-se concepção eurocêntrica deixa o mundo periférico fora do debate, como se suas mazelas não guardassem qualquer relação com o desenvolvimento do centro. Compreender isso é necessário, pois, até então, nos debates sobre a crise da modernidade entre os países considerados desenvolvidos, o “[...] ‘mundo periférico’ parecia ser passivo espectador de uma temática que não o afeta, porque é ‘bárbaro’, pré-moderno ou simplesmente porque deve ser ‘modernizado’” (DUSSEL, 2012, p.64).

A busca por essa modernização é até hoje meta de muitos países latino-americanos nas ações empreendidas pelas elites governantes, que se sentem inferiorizadas frente ao dito “desenvolvimento” das grandes potências econômicas. Gesta-se um complexo de inferioridade e com ele a necessidade de imitação e consumo dos produtos e ideias de “primeiro mundo”. Isso pode ser historicamente observado, por exemplo, no momento da chegada das primeiras bicicletas, quando as elites as exibiam como símbolo de modernidade importado da Europa e, posteriormente, na instalação

das primeiras indústrias automotivas e na política rodoviarista desenvolvida no Brasil, inspiradas no modelo norte americano, que mantém até hoje o automóvel como símbolo de progresso. E até mesmo nas primeiras iniciativas de fomento do uso da bicicleta no país, mesmo havendo historicamente uma população que a utilizava e, portanto, uma demanda, as primeiras ações realizadas foram inspiradas no contexto europeu. Em resumo, o *modus operandi* colonialista se mantém pelas ações da elite ilustrada que permanece com seus olhos vidrados no progresso dos países do centro.

O mito da modernidade nos faz conceber a humanidade sob a ótica de desenvolvimento linear, lógica essa que indica um único caminho em direção ao progresso, sendo este último algo existente em si mesmo, sem necessidade de expor seu conteúdo a uma análise crítica. Esse mito nos faz crer que o futuro é apenas uma questão de tempo, pois o conhecimento científico sempre avança e, com isso, dá a sensação de que as possibilidades são muitas, mas, em verdade, serve apenas para subtrair dos sonhos para o futuro qualquer possibilidade enraizada em outra forma de organização que não sirva ao desenvolvimento capitalista.

Com base nesse mito, os graves problemas ambientais e sociais que assolam a humanidade não são vistos como um problema de nosso atual modo de vida, pois, a qualquer momento a ciência e a tecnologia nos apresentarão as soluções necessárias, assim, enquanto aguardamos, podemos seguir nossas vidas consumindo para manter a economia “aquecida” e degradando o planeta. Utilizar a bicicleta como transporte não convém ao capital, aliás, prejudica seu crescimento econômico pondo em xeque a indústria automotiva, tanto que como lazer, esporte ou brinquedo ela é socialmente bem aceita, pois não contraria seus valores e interesses. Nessa ótica, ponderar a bicicleta como uma possibilidade de transporte é retroceder a um passado. As soluções de transporte voltam-se para a esperança no desenvolvimento de carros movidos a hidrogênio, eletricidade ou energia solar, afinal, vivemos sob a perspectiva de que despendar energia para uma tarefa é coisa de bárbaros, de “bestas” e não algo inerente à vida humana. Progresso é consumir energia externa, é poupar gastos calóricos para morrer de males associados ao sedentarismo, à obesidade e aos graves danos sociais e ambientais que estamos ocasionando ao planeta.

É por meio desse mecanismo ideológico que se justifica o não desenvolvimento de políticas públicas de transporte e mobilidade que fomentem os modais ativos. A imposição histórica desse falso anacronismo, que desqualifica o uso da bicicleta como parte importante da solução para os problemas ambientais e de

mobilidade, faz com que, praticamente, inexistam infraestruturas seguras e/ou eficientes para que essas pessoas pedalem para suas atividades do dia a dia, bem como promove a naturalização da expulsão das bicicletas das ruas das cidades pelas buzinas, reclamações e agressões de motoristas, obrigando ciclistas a deslocarem-se pelas calçadas irregulares, disputando espaço com pedestres, também vítima dos problemas de mobilidade.

Poderíamos, apoiados em experiências de países como Alemanha, Dinamarca e Holanda, avaliarmos que esse anacronismo não está presente em todos os espaços da modernidade, porém ao observarmos o Copenhagenize Index, que avalia as cidades mais amigáveis para o uso da bicicleta, notaremos que Amsterdam, primeira colocada nos anos de 2011 e 2013, está em terceira posição no ranking em 2017 devido ao aumento do uso de Scooters (de 8000 em 2007 para 35000 em 2016) que esta gerando insegurança nas ciclovias, o que indica a necessidade de rever a agenda política de mobilidade da cidade. Mesmo a primeira colocada Copenhague, que investiu 134 milhões de euros nos últimos dez anos, sofre com a onda de automóveis oriunda de cidades vizinhas que a invadem diariamente, e com o risco presente nas eleições de 2017, pois concorrem, com certa expressividade, partidos com propostas defendem o retorno às políticas carrocêntricas dos anos 50².

Frente a esse panorama, é fundamental considerar que “A batalha continua”, conforme afirma o holandês Tom Godefrooij, pois: “A propensão dos planejadores urbanos a dar prioridade aos carros ainda é persistente [...] por isso nunca podemos baixar nossa guarda”³.

Em sentido semelhante, o consultor sobre ciclismo urbano Maarten Woolthuis defende que para fomentar o uso bicicleta como transporte é necessário marketing. Ele argumenta que a desculpa de que a infraestrutura poderia ser melhor sempre está disponível, mesmo em países como a Holanda. Segundo ele, assim como existem campanhas feitas por empresas para convencer as pessoas a consumir certos produtos, é necessário investir em marketing pró-bicicleta, algo que já é feito na Holanda (FÁBIO, 2016).

Ressaltamos com Pucher e Buehler (2008) que países como Holanda, Alemanha e Dinamarca, famosos pelos altos índices de utilização de bicicleta, fazem

² Informações disponíveis no site: <<http://copenhagenize.eu/index/index.html>>.

³ Fala reproduzida em reportagem de Zee (2016), tradução livre.

elevados investimentos em marketing pró-bicicleta, em campanhas educativas, inclusive inseridas no currículo regular das escolas.

A campanha Radlust, por exemplo, visa uma afirmação positiva da imagem do ciclista.



Figura 01: Cartazes na Alemanha⁴.

Diferente do que nos parece, ao menos a princípio, nesses países a bicicleta não possui hegemonia no transporte individual, pois necessita de campanhas constantes para se afirmar positivamente, ou seja, parece que existe uma imagem negativa atrelada ao uso da bicicleta como transporte também nestes contextos.

Obviamente a situação é bastante agravada nos países com maior desigualdade social como Brasil, que sonhando com futuro contido no projeto de desenvolvimento capitalista, convivem com a maior parte da população indo diariamente ao trabalho e à escola a pé, nas calçadas irregulares e sem acessibilidade, em bicicleta, arriscando a vida em meio ao trânsito violento, ou espremida no transporte público de má qualidade.

Por isso compreendemos que o mito da modernidade impõe um falso anacronismo a todas as formas de ser e estar ao mundo que possuam em sua organização valores antagônicos ao modelo de desenvolvimento capitalista, nos condicionando, por exemplo, a perceber uma pessoa que subsiste da agricultura, da coleta de resíduos recicláveis nas ruas ou que se locomove diariamente para o trabalho em bicicleta, como resquício contemporâneo do passado. Tal mito produz, socialmente, essas e tantas outras motricidades como ausentes, fazendo com que estas não passem de

⁴ Mais informações: <www.radlust.info>.

meras representações de atraso e subdesenvolvimento, mesmo que tais modos de ser e agir se apresentem como alternativas mais adequadas e plausíveis para uma forma de desenvolvimento e progresso que considere, entre suas principais metas, um futuro que permita a Vida na Terra e, conseqüentemente, a permanência humana.

REFERÊNCIAS

CARMO, C. S. **Epistemologia da bicicleta: processos educativos emergentes na prática do pedalar**. 2017. 453p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

DUSSEL, E. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FÁBIO, A. C. É preciso marketing para bicicleta se popularizar nas grandes cidades diz consultor. **Nexo Jornal**, São Paulo, s/p, 08 nov. 2016. Disponível em: < <https://www.nexojournal.com.br> >. Acesso em: 13 dez. 2016.

LAGONEGRO, M. A. A ideologia rodoviária no Brasil. **Ciência&Ambiente**, Santa Maria, v.1, n.1, p.39-50, 2008.

MATURANA, H. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Athena, 2004. p.25-116.

PEQUINI, S. M. **Ergonomia aplicada ao design de produtos: um estudo de caso sobre o design de bicicletas**. 2005. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PUCHER, J.; BUEHLER, R. Making Cycling Irresistible: Lessons from The Netherlands, Denmark and Germany. **Transport Reviews**, v.28, n.4, p.495–528, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SANTOS, A. **Volta a Portugal em bicicleta: territórios, narrativas e identidades**. Lisboa: Mundos Sociais, 2011.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n.63, p.237-280, 2002.

SÉRGIO, M. **Educação física ou ciência da motricidade humana?** 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.

SCHETINO, A. M. **Pedalando na modernidade: a bicicleta e o ciclismo no Rio de Janeiro e em Paris na transição dos séculos XIX-XX**. 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado em História Comparada) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SOARES, A. G; GUTH, D; AMARAL, J. P; MACIEL, M. (Orgs.). **A bicicleta no Brasil 2015**. São Paulo: D. Guth, 2015.

ZEE, R. How Amsterdam became the bicycle capital of the world. **The Guardian**, London, s/p, 25 abr. 2016. Disponível em: < <https://www.theguardian.com> >. Acesso em: 13 dez. 2016.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

SOUZA, Elaine B.; ARAÚJO, Márcia V. G. Contextualizando o ensino das reações de substituição aromática através dos antidepressivos. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 169-180.

CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DAS REAÇÕES DE SUBSTITUIÇÃO AROMÁTICA ATRAVÉS DOS ANTIDEPRESSIVOS

Elaine Barbosa de Souza (PRODEMA/UFS)

elainesouza.se@gmail.com

Márcia Valéria Gaspar de Araújo (PIC/IPISE/Faculdade Pio Décimo)

araujomvg@gmail.com

Eixo temático: Motricidade Escolar

Resumo: Estudos apontam que uma das ferramentas mais utilizadas pelos docentes nas últimas décadas, sendo um dos meios mais eficazes na obtenção de resultados da aprendizagem significativa dos alunos, seria a contextualização. O objetivo deste trabalho foi apresentar o conteúdo de reações orgânicas de substituição nos hidrocarbonetos aromáticos, de forma contextualizada através dos medicamentos antidepressivos. Para a realização deste projeto utilizou-se o método descritivo e aplicado de campo, cujas fontes de informações foram a literatura pertinente. Para a pesquisa de campo, optou-se pela turma da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Pio Décimo, localizado em Aracaju – SE. Na etapa final da metodologia, foi distribuída uma lista de exercícios com o objetivo de avaliar os resultados. No momento de aplicação do exercício avaliativo, ao se deparar com o assunto químico, os alunos apresentaram disponibilidade, para entender o conteúdo aplicado. Mesmo com pouca instrução do material curricular antecedente ao assunto que foi aplicado, a turma desenvolveu um ótimo resultado quando comparado às aulas tradicionais, com conteúdo e com a presença de fórmulas memorizáveis. Conclui-se que, ao criar um mecanismo que levou o aluno a pensar, foi extremamente importante para a concretização do ensino. Dessa forma, o tema escolhido para ser utilizado como contexto no desenvolvimento do conteúdo específico das reações orgânicas desta pesquisa, apresentou um resultado positivo. Além de despertar o interesse do discente pela aula, favoreceu uma ligação efetiva com a disciplina química estudada.

Palavras-chave: Contextualização. Depressão. Antidepressivos. Substituição Aromática.

INTRODUÇÃO

Interligar o conteúdo químico a vida cotidiana dos discentes, facilita a compreensão do tema abordado, construindo assim o aprendizado significativo. A educação escolar contribui diretamente com a formação social do sujeito colaborando por sua vez com

o desenvolvimento intelectual do indivíduo favorecendo a sociedade.

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares da Educação do Ensino Médio (PCNEM) indicam que:

A química pode ser um instrumento da formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade (BRASIL, 2002, p. 87).

De acordo com os PCNEM (BRASIL, 2002), há uma necessidade de modificar a forma do ensino da disciplina química, na qual a memorização de fórmulas e siglas não é pertinente ao aprendizado nos dias atuais.

Segundo Souza et al. (2014, p. 46), quando ele afirma que: “Neste contexto, como educadores, devemos explorar de forma contundente a importância do conhecimento químico no dia a dia discente, de modo que se aproprie do saber e transforme-o em uma ferramenta capaz de auxiliá-lo na interpretação de sua realidade”.

Desse modo, são perceptíveis as ações necessárias para conquistar a atenção dos discentes em idade escolar, se faz necessário abordar de temas relevantes, compostos por situações-problema existentes no meio social atual.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) destaca o Brasil como campeão em números de adolescentes afetados, e que na maioria dos casos não há diagnósticos descritos, pois, muitos não buscam orientação médica, por acreditar que é um mau humor passageiro, ou tristeza fundada em algo racional (CASTRO, 2011; SILVA 2014).

Isso acontece porque os primeiros sintomas da depressão são exatamente o isolamento próprio, a tristeza ou melancolia e o mau humor a princípio. Como estas são características próprias existentes na fase da adolescência, assim passam despercebida a presença da doença para a maioria das pessoas.

Dessa forma, os casos de depressão quando diagnosticados, recebem o medicamento como uma das alternativas, para a busca da cura. Com o avanço tecnológico na medicina, e também na produção de medicamentos, os antidepressivos possuem uma grande probabilidade de realizar a cura da depressão com menos efeitos colaterais como nas décadas passadas.

O estudo da Ciência Química é um grande aliado na produção de medicamentos, sendo possível, analisar seus compostos e reações no organismo através da Química Orgânica.

Sendo assim, é possível levar para a sala de aula o tema medicamentos antidepressivo como contexto para desenvolver um ensino atual e de suma importância para a vida pessoal dos estudantes do ensino médio.

O objetivo deste trabalho foi apresentar o conteúdo de reações orgânicas de substituição nos hidrocarbonetos aromáticos, e de uma forma contextualizada através dos medicamentos antidepressivos, além de sua atuação no tratamento da depressão. Para tanto foi preciso identificar os sintomas da depressão, conhecer a ação dos antidepressivos no cérebro e diferenciar as principais reações de substituição dos hidrocarbonetos aromáticos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Contextualização

Os métodos de ensino das ciências exatas tradicionais se constituíam em aprender nomes de estudiosos, memorizar siglas e fórmulas para então resolver questões, que na maioria das vezes, se resumem em cálculos matemáticos. Esse fato contribuiu para o desinteresse dos alunos. Assim, ao longo do tempo, criaram-se mecanismos para atrair a atenção do aluno e oferecer condições para a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destaca as principais finalidades que as escolas devem se apropriar para o ensino atual, dentre elas, estão as seguintes:

III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 1996).

Refletindo com Pazinato et al. (2012, p. 21) e de acordo com suas afirmações quando ele descreve que:

Uma das maiores contribuições da Química para o bem estar da humanidade, tem sido a produção de medicamentos [...] Por

intermédio de estudos na área da química de fármacos sabemos a relação entre as estruturas de suas moléculas e as influências que elas têm sobre nossos corpos, sendo possível saber como alguns desses fármacos agem.

A Química dos fármacos vem sendo estudada em sala de aula já há alguns anos, porém, com pouca frequência. Assim, percebemos a importância de utilizar os medicamentos antidepressivos para contextualizar o ensino de química.

Depressão

Encontramos na literatura das organizações públicas, o interesse de divulgar os números que se referem aos casos de pessoas depressivas. Um desses exemplos é a publicação que o Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde (BRATS) fez no ano 2012, que diz:

Mundialmente, a Organização Mundial da saúde (OMS) estima o acometimento de 121 milhões de pessoas por depressão, das quais menos de 25% possuem acesso à tratamentos efetivos. As projeções da OMS apontam que a depressão será a segunda maior causa de incapacidades em 2020 (BRATS, 2012, p. 3).

Visto por alguns estudiosos como patologia do humor, transtorno de humor ou instabilidade de humor, a depressão é um transtorno que pode vir acompanhado ou não do sentimento de tristeza e prejudica o funcionamento psicológico, social e de trabalho (CANALE; FURLAN, 2006; STIZ, 2008).

Há muitos anos só se ouvia falar em depressão pós-parto ou depressão em pessoas de idade avançada, mas de acordo com as pesquisas e a Organização Mundial de Saúde se têm nos bancos de dados grande número de adolescentes com registros de depressão, e mais que isso, a OMS em 2014 relatou que essa doença psíquica é a principal patologia e motivo de inaptidão entre os adolescentes, que desenvolvem um ciclo vicioso, a partir do sentimento de rejeição. Além de ser causa predominante de doença entre os jovens entre 10 e 19 anos, afirmação divulgada no primeiro relatório completo sobre os problemas de saúde dos adolescentes, elaborado com os dados fornecidos por 109 países, e destacou que o Brasil é o país que tem maior número de casos, como descrito na introdução deste trabalho.

Antidepressivos

Os medicamentos denominados antidepressivos possuem características fundamentais para tratar doenças relacionadas aos distúrbios psicológicos e psiquiátricos. Sendo que são utilizados principalmente por pessoas que recebem o diagnóstico da depressão.

Segundo Silveira e Tarley (2008, p.1653) “Estudos relacionados ao desenvolvimento de antidepressivos tiveram início na década de 40”. Esses medicamentos foram desenvolvidos ao longo do tempo e colaboraram bastante com a psiquiatria e seus mecanismos de cura de doenças principalmente psicológicas.

A escolha do antidepressivo deve basear-se nas características da depressão, efeitos secundários, custo, interações medicamentosas, entre outros (COSTA, 2010).

Segundo Chioca e Segura (2010, p. 467) “Os antidepressivos são classificados de acordo com seu mecanismo de ação em inibidores da recaptção de monoaminas, em inibidores da monoamina oxidase (MAO) e em outros mecanismos”.

O mecanismo de ação atua diretamente nos inibidores da recaptção, e pode ser seletivo, quando surge mais de uma amina, além disso, também apresentam seletividade quando o neurotransmissor for a serotonina (5-HT) ou a noradrenalina (CHIOCA; SEGURA, 2010).

Dessa forma, vale ressaltar que as monoaminas que estão presentes no organismo humano, localizam-se exatamente na fenda sináptica no cérebro, local onde ocorre o processo de recaptção.

Conclui-se que os antidepressivos são eficientes no tratamento da depressão, porém há uma necessidade de que sua utilização seja consciente, e acompanhada por algum especialista, e que o consumo do medicamento seja feito com responsabilidade.

Classificando-se então os principais tipos de antidepressivos de acordo com sua ação no organismo, sendo os mais utilizados pela medicina para o tratamento da depressão, observa-se a descrição desses tipos de antidepressivos e suas respectivas siglas: Inibidores da monoaminooxidase (IMOA), Antidepressivos Tricíclicos (ADTs), Inibidores Seletivos da Recaptção da Serotonina e da Noradrenalina (ISRN) e Inibidores Seletivos da Recaptção da Serotonina (ISRS).

Em meio a uma série de tipos de antidepressivos, muitos ainda são usados de forma inadequada, causando grandes problemas para os usuários.

“Dentre as diferentes classes de antidepressivos, os ISRSs são os medicamentos mais utilizados no tratamento de jovens com depressão, devido ao seu perfil com menores efeitos colaterais” (ISTILLI et al., 2010, p. 133).

COMPOSTOS AROMÁTICOS

Estrutura do Benzeno

Dos compostos aromáticos o mais simples é o benzeno. Em 1834, demonstrado por Faraday, que sua fórmula empírica era CH, e alguns anos mais tarde sua fórmula molecular foi determinada como C₆H₆ (BARBOSA, 2011).

As representações da estrutura do benzeno que mostravam alternância das ligações simples e duplas foram propostas por Kekulé em 1865, mas na realidade, elas são idênticas e não correspondem à estrutura real do benzeno (USBERCO; SALVADOR, 2006).

Para explicar essa anomalia, o próprio Kekulé, em 1872, desenvolveu a Teoria das Oscilações, segundo a qual as duas fórmulas estariam em um equilíbrio dinâmico, sendo impossível a separação das duas formas (CAMPOS, 1980).

Reações dos Compostos Aromáticos

O benzeno, assim como os demais compostos aromáticos, é capaz de participar de uma enorme variedade de reações químicas (BARBOSA, 2011, p. 125).

Mecanismo Geral das Reações de Substituição Eletrofílica Aromática

Os elétrons (π) do benzeno reagem com eletrófilos fortes. Esses eletrófilos podem ser íons positivos (E^+) ou espécies polares com um centro deficiente em elétrons ($E^{\delta+}-Nu^{\delta-}$) (BARBOSA, 2011; SOLOMONS, 2013).

Uma vez que a substituição eletrofílica no benzeno envolve a reação de um eletrófilo com uma substância aromática ela é denominada mais precisamente reação de substituição aromática eletrofílica (BRUICE, 2006).

No entendimento de McMurry (2011, p. 517) “A reação mais comum de um composto aromático é a de substituição aromática eletrofílica, ou seja, um eletrófilo reage com um anel aromático e substitui um de seus átomos de hidrogênio”.

As cinco reações mais comuns de substituição aromática eletrofílica são Halogenação, Nitração, Sulfonação, Acilação de Friedel-Crafts e Alquilação de Friedel-Crafts.

A reação de Halogenação é um dos métodos mais úteis para a introdução de em um sistema aromático. Os processos mais comuns envolvem a cloração e a bromação (BARBOSA, 2011).

O benzeno reage com bromo e cloro, na presença de ácidos de Lewis, formando produtos de substituição halogenados com bons rendimentos (SOLOMONS, 2013).

O eletrófilo envolvido na nitração do benzeno é o íon nitrônio (NO_2^+). Esse íon normalmente é gerado a partir do ácido nítrico. Sua formação é catalisada pelo uso de ácido sulfúrico concentrado (BARBOSA, 2011).

O ácido sulfúrico concentrado aumenta a velocidade da reação através do aumento da concentração do eletrófilo, o íon nitrônio (NO_2^+) (SOLOMONS, 2013).

Os anéis aromáticos podem sofrer reação de sulfonação pela reação com o ácido sulfúrico fumegante, uma mistura de ácido sulfúrico (H_2SO_4) e (SO_3) (MCMURRY, 2011).

O benzeno age lentamente com o ácido sulfúrico a temperaturas elevadas. O produto da reação é o ácido benzeno-sulfônico (ALLINGER, 2011).

Dois reações de substituição eletrofílica trazem os nomes dos químicos Charles Friedel e James Crafts. A Acilação de Friedel-Crafts e a alquilação de Friedel-Crafts (BRUCE, 2006).

A Alquilação corresponde à substituição de um átomo de hidrogênio de um composto aromático por um grupo alquila (R) (BARBOSA, 2011).

A Acilação corresponde à substituição de um próton do anel benzênico por um cátion acila ($\text{RC}\equiv\text{O}^+$ ou $\text{ArC}\equiv\text{O}^+$). A formação do cátion acila envolve a coordenação do oxigênio da carbonila ou do halogênio com o alumínio (BARBOSA, 2011).

METODOLOGIA

Este projeto teve como objetivo uma pesquisa descritiva e aplicada de campo, cujas fontes de informações foram a literatura pertinente.

Para a pesquisa de campo, optou-se pela turma da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Pio Décimo, localizado em Aracaju – SE.

Apresentando uma pesquisa de caráter quantitativo, a metodologia desenvolvida nesta pesquisa, encontra-se dividida em cinco etapas:

A primeira constitui-se na apresentação de um vídeo com aproximadamente 4 minutos e 10 segundos, utilizado sem a presença do som. A segunda etapa utilizou-se um panfleto com informações sobre a depressão. Na terceira etapa, para apresentação visual, foi utilizado um painel educativo, obtendo as figuras ilustrativas da ação das monoaminas contidas no organismo e um pequeno texto sobre o funcionamento no cérebro. A etapa seguinte foi utilizada a partir de slides contendo as estruturas químicas

relacionadas aos medicamentos e ao conteúdo a ser estudado. Por fim, na quinta etapa foi distribuído um exercício contendo questões relacionadas à contextualização usada na aula e ao conteúdo estudado de reação orgânica, para ser utilizado como coleta de dados nesta pesquisa.

O conteúdo da disciplina química foi apresentado de forma dinâmica em sala de aula, onde os alunos fizeram parte da interpretação do contexto químico. Todos os momentos realizados na metodologia desta pesquisa foram concretizados em sala de aula com a participação integral dos alunos.

Segue o passo a passo deste processo com os discentes:

Na primeira etapa foi apresentado aos alunos um vídeo que apresenta imagens cartográficas com o tema depressão. O vídeo retratou a estória de um personagem, o qual apresenta sintomas depressivos, afastando-se dos grupos sociais, com o passar do tempo, percebe a dificuldade de interação e busca orientação médica. Em seguida, o vídeo apresenta de forma descontraída como funciona o neurônio em seu estado normal, e também com a presença da doença, representado por figuras ilustrativas de neurônios como aparelhos celulares, sendo um com o celular funcionando e o outro com o aparelho sem conexão.

Na segunda etapa, distribuiu-se um panfleto com as informações coerentes sobre o tema em estudo. Com esse material de posse dos alunos, foi feita indagações e perguntas, as quais geraram um debate com esclarecimentos das dúvidas e relatos de vivência por parte dos discentes.

A terceira etapa foi iniciada com a apresentação de um painel ilustrado com as figuras da ação do antidepressivo no cérebro. De maneira esclarecedora, falou-se sobre a presença das monoaminas no cérebro, com exclusividade da recaptção da serotonina e da noradrenalina.

Em seguida, depois da explicação da ação do medicamento no cérebro, iniciou a quarta etapa, com a utilização de um data show, apresentou-se uma sequência de slides, onde estes contêm as fórmulas estruturais das monoaminas presentes no organismo e também as fórmulas estruturais presentes nos medicamentos antidepressivos. Efetivou-se uma relação entre as estruturas, enfatizando a presença do benzeno em ambas, relembrou-se das propriedades e destacou a ressonância existente na estrutura molecular benzênica e iniciou-se o desenvolvimento das reações orgânicas de substituição em hidrocarbonetos aromáticos, onde foram abordadas suas três principais reações: Halogenação, Nitração e Sulfonação.

No final foi distribuída uma lista de exercícios com o objetivo de avaliar os resultados. Essa avaliação constou de cinco questões relacionadas ao conteúdo abordado e ao tema contextualizado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta desta pesquisa é apresentar um caminho para a busca do conhecimento aprofundado sobre as reações de substituição dos hidrocarbonetos aromáticos. Além de informações básicas sobre a depressão e os antidepressivos, como também tem o objetivo de inserir os alunos num contexto real existente na sociedade.

A partir das respostas do exercício avaliativo foi possível analisar os resultados. Seguem em ordem numérica as questões respondidas pelos alunos, com apresentação da porcentagem de erros e acertos.

O exercício foi válido para a avaliação do aprendizado dos discentes presentes, quando analisado o resultado final da porcentagem de alunos relacionando a quantidade de alunos que acertaram as questões, conforme mostra o gráfico a seguir:

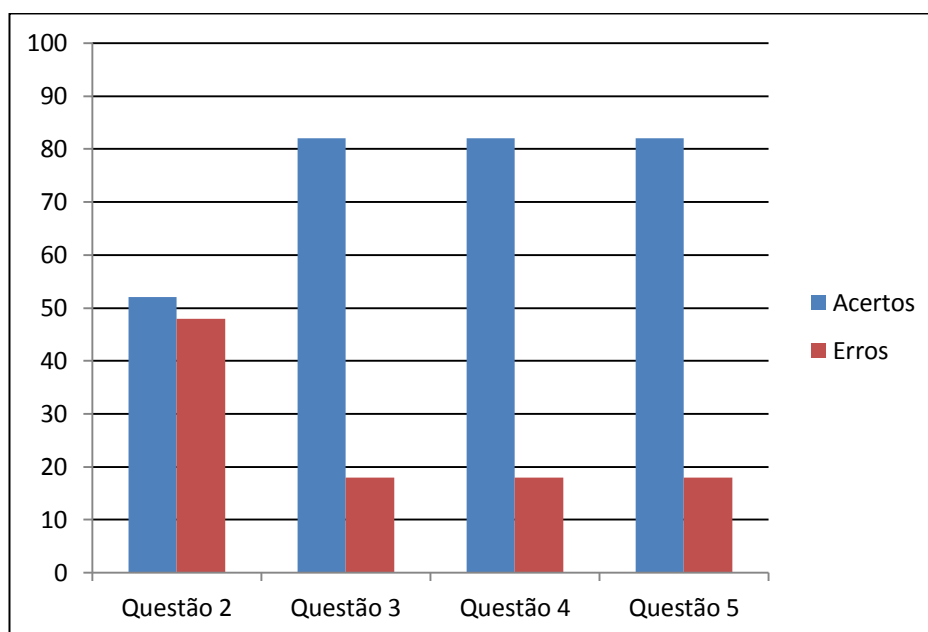


Gráfico 1: Representação de todas as respostas referentes as questões do exercício avaliativo.

No gráfico 1 enumerou-se o eixo vertical simbolicamente as porcentagens de 0 a 100, e no eixo horizontal representou-se as questões em que houve percentuais de erros e acertos nas respostas.

Apesar de toda problematização envolvida no tema e conteúdo desenvolvido para a aplicação desse exercício avaliativo, percebe-se que existe um ponto positivo a se abordar nessa discussão, a importância de atrair a atenção dos estudantes, oferecendo-lhes temas que sejam de interesse da comunidade presente na sala de aula. Além disso, a necessidade de interação professor-aluno é bastante importante, pois na troca de informações que se inicia o processo de ensino-aprendizagem.

Contudo a quantidade dos alunos que responderam as questões corretas foi bem maior. O resultado apresentado se torna positivo quando foi avaliado o conhecimento adquirido pelo aluno a partir da metodologia utilizada para a concretização desta pesquisa de campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema escolhido para ser utilizado como contexto no desenvolvimento do conteúdo específico das reações orgânicas desta pesquisa, apresentou um resultado positivo. Além de despertar o interesse do discente pela aula, favoreceu uma ligação efetiva com a disciplina química estudada.

Apresentação do vídeo foi importante, pois despertou no aluno o interesse pelo assunto depressão, e a distribuição do panfleto com as informações da doença colaborou para a discussão em sala, favorecendo na identificação dos sintomas depressivos.

Esta pesquisa propiciou a discussão de uma temática social atualizada. Facilitou ainda, a direção para os alunos na busca de novas informações correlacionadas à problematização apresentada em sala. Assim, através do contexto utilizado em sala de aula, foi possível passar informações da química 'existente' no corpo humano, mesmo sem ser aula de biologia. Fato que proporcionou o entendimento dos alunos com a ação de um medicamento quando ocorre no organismo, bem como ofereceu a possibilidade de resultados eficientes numa aprendizagem efetiva e concreta, incentivando a interdisciplinaridade.

Ao se deparar com o assunto químico, os alunos apresentaram disponibilidade, para entender o conteúdo aplicado. Mesmo com pouca instrução do material curricular antecedente ao assunto que foi aplicado, a turma desenvolveu um ótimo resultado quando comparado às aulas tradicionais, com conteúdos e com a presença de fórmulas memorizáveis.

Entende-se então, que a necessidade de transformar o desinteresse e a inquietude do aluno nas aulas teóricas, em contextualização e participação dinâmica, a partir da

percepção da realidade atual da sociedade, é o ponto chave para se obter uma aprendizagem significativa. Seguir a lógica do raciocínio, juntamente com a percepção da realidade levou o aluno avaliado nesta pesquisa, a um conjunto de informações, que passou a ser analisado como possibilidade de busca no entendimento educacional.

REFERÊNCIAS

ALLINGER, N. L.; CAVA, M. P.; DE JONGH, D. C.; JOHNSON, C. R.; LEBEL, N. A.; STEVENS, C. L. **Química Orgânica**. Traduzido por Ricardo Bicca de Alencastro, Jossyl de Souza Peixoto, Luiz Renan Neves de Pinho. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, L. C. A. **Introdução à química orgânica**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Semec, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 02 out. 2017.

BRATS. Antidepressivos no transtorno depressivo maior em adultos. **Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologia em Saúde**, v. 6, n. 18, p. 1-35, 2012. Disponível em: < http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/brats_18.pdf >. Acesso em: 02 out. 2017.

BRUICE, P. Y. **Química Orgânica**. 4. ed. São Paulo Pearson Prentice Hall, 2006. (v. 2).

CANALE, A.; FURLAN, M. M. D. P. Depressão. **Arqmudi**, v. 10, n. 2, p. 23-31, 2006.

CAMPOS, M. M. **Fundamentos da Química Orgânica**. São Paulo: Edgard Blucher, 1980.

CASTRO, F. Mapa global da depressão. **Agência Fapesp**. 2011. Disponível em: < http://agencia.fapesp.br/mapa_global_da_depressao/14229/ >. Acesso em: 02 out. 2017.

CHIOCA, L. R.; SEGURA, R. C. F. Antidepressivos e Anestésicos locais: Interações medicamentosas de interesse odontológico. **Revista sul-brasileira de odontologia**, v. 7, n. 4, p. 466-473, 2010.

COSTA, E. L. M. B. **Depressão: Consumo de Antidepressivos em Portugal e na Europa**. Porto, 2010. Disponível em: < http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1952/1/MONO_14380.pdf >. Acesso em: 02 out. 2017.

ISTILLI, P. T.; MIASSO, A.I.; PADOVAN, C. M.; CRIPPA, J.A.; TIRAPELLI, C. R. Antidepressivos: uso e conhecimento entre estudantes de enfermagem. **Revista Latino-Am. Enfermagem**, v.18, n. 3, p. 131-139, 2010.

MCMURRY, J. **Organic Chemistry**. 7. ed. Cengage Learning, 2011.

PAZINATO, M. S.; BRAIBANTE, H. T. S.; BRAIBANTE, M. E. F.; TREVISAN, M. C. ; SILVA, G. S. Uma abordagem diferenciada para o ensino de funções orgânicas através da temática medicamentos. **Química nova na escola**, v. 34, n. 1, p. 21-25, 2012.

SILVA, K. **Desenvolvimento e validação de análise de duloxetina em plasma humano, simultânea a outros antidepressivos, por cromatografia líquida de alta eficiência**. 2014. 46 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

SILVEIRA, G.; TARLEY, C. R. T. Determinação turbidimétrica do antidepressivo amitriptilina em sistema FIA explorando a formação do par iônico com lauril sulfato de sódio. **Química nova**, v. 31, n 7, p. 1653-1659, 2008.

SOLOMONS, T. W. G. **Química Orgânica**. 10. ed. Tradução e revisão técnica Júlio Carlos Afonso. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2013. (v. 2).

SOUZA, T. A.; PALU, J.; SILVA, B.B.V.; TAVARES, L. H. V. A contextualização da temática água nas obras de química do Programa Nacional do Livro Didático: (PNLD): uma análise dos livros publicados por pesquisadores educacionais. **Impulso**, Piracicaba, v. 24, n. 60, p. 45-61, 2014.

STIZ, R. **Dispensação de antidepressivos em farmácias e drogarias na cidade de Blumenau-SC**. 2008. 68 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Farmácia) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008.

USBERCO, J.; SALVADOR, E. **Química orgânica**. ed. ref. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

OLIVEIRA, Cintia C.; OLIVEIRA, Daniele C.; LEMOS, Fábio R. M. Percepções sobre o uso de estratégias não convencionais em disciplinas de graduação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 181-194.

PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE ESTRATÉGIAS NÃO CONVENCIONAIS EM DISCIPLINAS DE GRADUAÇÃO

Cintia Carvalho Oliveira (IFTM/Patrocínio)

cintiaoliveira@iftm.edu.br

Daniele Carvalho Oliveira (UFU/Monte Carmelo)

danieleoliveira@ufu.br

Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP/São Carlos/NINPED/SPQMH)

fabio.lemos@ifsp.edu.br

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Resumo: A utilização de estratégias de ensino que priorizam a simples exposição de conteúdos é uma realidade em disciplinas de cursos da área de Computação, tais como Algoritmos e Programação, o que colabora para o aumento da dificuldade em seus aprendizados e conseqüentemente da evasão nos cursos. Considerando que mudanças nas estratégias utilizadas no ensino de tais disciplinas podem causar impactos positivos na aprendizagem das mesmas, esse trabalho teve como objetivo descrever e analisar estratégias não convencionais utilizadas no ensino de algoritmos e programação. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo, utilizando como meio de investigação o estudo de caso, tendo como delimitação, as disciplinas Algoritmos e Programação, ofertadas em duas instituições públicas da região do triângulo mineiro, ministradas no primeiro semestre de 2017. Como instrumento para a coleta de dados foi utilizada a entrevista, analisada a partir da metodologia Análise de Conteúdo, com a qual foram construídas as categorias - IFTM: A - Motivados pela disputa; B - Algo novo; C - Fazer juntos; UFU: A - Facilitando a aprendizagem; B - Praticando mais; C - Motivados pela disputa.

Palavras-chave: Estratégias de ensino. Mudança. Percepções dos estudantes.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a deficiência na formação na Educação Básica é um fator impactante no desempenho e evasão de estudantes em disciplinas dos cursos de Computação, principalmente as relacionadas com o raciocínio lógico, como Algoritmos e Programação. Esse déficit está vinculado com a insatisfatória abordagem seja de conceitos básicos da Matemática ou de desenvolvimento da escrita e da interpretação de

textos. Ademais, a falta de hábito de estudo e pesquisa também é um fator influenciador.

Diante desse panorama, há uma crescente necessidade da criação de estratégias que visem estimular a permanência e principalmente o êxito de estudantes em tais disciplinas, se a intenção é a de promover uma educação que se reconhece enquanto uma “forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2005).

Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. [...] Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvidas de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades (FREIRE, 2005, p. 98-99).

É nesse reconhecimento da educação enquanto ideológica, pois “[...] a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’” (FREIRE, 2005, p. 125), que se inscreve esse trabalho, visando à reação crítica, um ensino em que o potencial educativo do prazer possa ser reconhecido e valorizado e, não somente, deixado para depois...

‘Primeiro o dever, depois o prazer.’: uma frase que ouvimos frequentemente, desde a nossa infância, e que não raro acabamos repetindo silenciosamente para nós mesmos, demonstrando que incorporamos bem a lição. [...] se o prazer é, por definição, prazeroso, isto é, agradável, atraente, o dever, situado no pólo oposto, só poderá ser desprazeroso, desagradável – algo que, se nos fosse dada a escolha, optaríamos por não realizar (OLIVIER, 2003, p. 15).

ALGORITMOS E PROGRAMAÇÃO

Os computadores são programados para resolver problemas através de algoritmos. De forma geral, os problemas, como os que enfrentamos no cotidiano, são resolvidos através de algoritmos, ou seja, uma sequência de passos que leva à sua resolução.

Os algoritmos executados em computadores dependem da precisão em seus comandos para serem bem-sucedidos e para isso é necessário que as etapas tenham tarefas descritas de forma detalhada.

Uma implementação concreta de um algoritmo é denominada programa e em programação três preceitos devem ser observados:

Correção: se o programa é correto, ou seja, cumpre com as tarefas planejadas.

Eficiência: se não desperdiça tempo e espaço de memória do computador.

Elegância: se é simples, limpo, bonito, sem código desnecessário, sem enfeites (FEOFILOFF, 2009).

Para resolver problemas o mais importante não é a codificação de um programa e sim a elaboração do algoritmo ou lógica que envolve a percepção dos passos necessários com o devido encadeamento desses, desde a entrada dos dados, sua transformação, até a saída desejada. E ainda há a preocupação de que tudo o que foi feito gere um programa correto, eficiente e elegante.

Para exemplificar um algoritmo, na Figura 1 é mostrado um fluxograma que esquematiza o processo de verificação da aprovação de um aluno em uma disciplina. O algoritmo lê 3 notas de um aluno, calcula a média dessas notas, caso a média seja maior ou igual a 5 o programa escreve “Aprovado” caso contrário “Reprovado”.

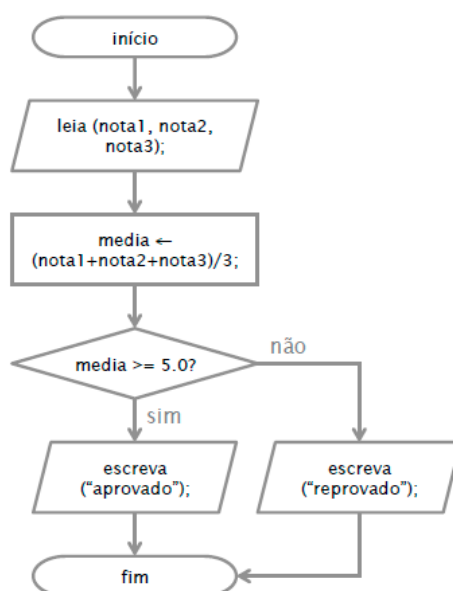


Figura 1: Fluxograma de execução de um algoritmo (LOPES, 2012, p. 7).

Na Figura 2 é apresentado o pseudocódigo equivalente ao fluxograma da Figura 1, a partir desse é possível a tradução para diversas linguagens de programação.

```
1  variáveis
2  media, nota1, nota2, nota3
3
4  início
5      leia nota1, nota2, nota3
6      media = (nota1 + nota2 + nota3)/3
7      se (media >= 5.0) então
8          escreva "aluno aprovado"
9      senão
10         escreva "aluno reprovado"
11     fim-se
12 fim
```

Figura 2: Pseudocódigo referente ao fluxograma da Figura 1 (LOPES, 2012, p. 7).

Geralmente no início da graduação na área de Computação os estudantes cursam uma disciplina na qual são introduzidos os conceitos básicos de linguagens de programação tais como: tipos de dados, constantes, variáveis, comandos de entrada e saída, operadores lógicos, matemáticos e relacionais, estruturas de controle, tais como os de sequência, decisão e iteração (repetição), funções, vetores e matrizes.

Por serem conteúdos com conceitos abstratos e que exigem um pensamento lógico matemático, o ensino de forma meramente expositiva pode dificultar a aprendizagem, contribuindo assim para os altos índices de reprovação e baixo desempenho nos cursos de computação e afins (SOARES et al., 2004; WIEDENBECK et al., 2004; BOTICKI et al., 2012; RODRIGUES et al., 2016). O estudante precisa reconhecer no problema a ser abordado quais métodos e instruções que deverá utilizar, ou seja, abstrair o problema e formalizar a solução através da construção de um algoritmo. “Envolve as operações de pensar, de análise, de síntese e de avaliação” (FALCKEMBACH; ARAUJO, 2006, p. 1).

Os autores Giraffa e Mora (2013) no trabalho “Evasão na disciplina de algoritmo e programação: um estudo a partir dos fatores intervenientes na perspectiva do aluno” destacam que as razões pelas quais os alunos evadem de cursos de graduação são: deficiência em relação à interpretação de textos, os hábitos de estudo e a base matemática dos estudantes.

De acordo com Souza (2016) alguns professores iniciam a abordagem dos conteúdos com uma linguagem de programação mais acessível escrita em português (pseudocódigo), que permite que o estudante se concentre na solução do problema sem ter que dominar a sintaxe de uma linguagem de programação, o que colabora para um melhor entendimento e rendimento por parte dos estudantes.

Falckembach e Araujo (2006) também apontam que estratégias não convencionais apresentadas por professores minimizam a dificuldade no ensino e aprendizagem de algoritmos e programação.

Nessa perspectiva, o objetivo desse trabalho foi descrever e analisar estratégias não convencionais utilizadas no ensino de algoritmos e programação.

Colocar estratégias não convencionais em evidência faz parte de um processo de abertura na compreensão da educação, visando superar o entendimento de que “O professor [...] é um ser superior que ensina a ignorantes” (FREIRE, 2008, p. 38), pois

isto acaba formando uma “consciência bancária”, na qual “O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita” (FREIRE, 2008, p. 38).

Em uma consciência crítica da educação, há o reconhecimento de que a realidade é mutável e por isso estão presentes, de acordo com Freire (2008, p. 40-41): o “[...] anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências”; a substituição de “[...] situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade”; a procura por “[...] verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões”. E, principalmente, uma educação engajada na pretensão de mudança:

Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.

Repele posições quietistas. É imensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.

Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.

É indagadora, investiga, força, choca.

Ama o diálogo, nutre-se dele.

Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos (FREIRE, 2008, p. 41).

METODOLOGIA

Esse trabalho foi realizado a partir de pesquisa de campo, utilizando como meio de investigação o estudo de caso que, segundo Moresi (2003) “[...] é o circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou mesmo um país. Tem caráter de profundidade e detalhamento” (p. 11).

A delimitação foi realizada a partir das disciplinas Algoritmos e Programação, ofertadas em duas instituições: Instituto Federal do Triângulo Mineiro, *Campus* Patrocínio (IFTM) e Universidade Federal de Uberlândia, *Campus* Monte Carmelo (UFU), ministradas pelas autoras desse trabalho, no primeiro semestre de 2017.

Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas com estudantes das duas instituições. As entrevistas foram gravadas digitalmente e posteriormente transcritas na íntegra. A análise baseou-se nas etapas “pré-análise, codificação e categorização” da

Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009).

AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

Na UFU e no IFTM foram realizadas disputas, utilizando problemas de provas realizadas na Olimpíada Brasileira de Informática (OBI) e na Maratona de Programação.

No Brasil existem diversos eventos que reúnem estudantes da educação básica e superior, com o objetivo de resolver a maior quantidade de problemas de programação no menor tempo. Os problemas envolvem diversos conceitos, desde matemática e física, até estruturas de dados e técnicas de programação avançadas.

A complexidade dos problemas é variável e para resolver os problemas não só a capacidade de raciocínio lógico matemático é necessária, mas são importantes também: a criatividade, inovação, interpretação de texto entre outras habilidades. E o fator de motivação desses eventos está exatamente nisso, os participantes precisam estudar tópicos diversos para se preparar para as provas. As disputas podem ocorrer de forma individual, no caso da OBI, ou em equipes, como nas Maratonas.

No IFTM, percebeu-se que a disputa apresentou uma importante limitação: a partir do momento que os estudantes começaram a ter contato com conteúdos mais complexos apresentaram dificuldades em resolvê-los em um curto espaço de tempo.

No momento que isso foi verificado, o *Coding Dojo* passou a ser utilizado como estratégia. O *Coding Dojo* é uma abordagem de programação colaborativa em que os alunos trabalham juntos para resolver um problema e tem o objetivo de ser prazeroso e aperfeiçoar as habilidades de programação, criatividade e trabalho em equipe, pois é um encontro de programadores que buscam resolver problemas juntos, em colaboração (LUZ; NETO, 2012; SOUZA-CONCÍLIO; PACHECO, 2015).

O *Coding Dojo* possui um “mestre” (referência aos mestres de artes marciais orientais), que é responsável por instruir os participantes, escolher o problema a ser resolvido e definir a dinâmica das atividades. Durante um encontro de *Coding Dojo* os participantes não competem, mas colaboram e se divertem trocando informações entre si, ensinando uns aos outros, com o objetivo de todos atingirem a meta que é resolver o problema (MARINHO et al., 2016).

Existem três formas de realizar uma sessão de *Coding Dojo*: *Randori*, *Kata* e *Kake*. Todas possuem como objetivo o aprendizado de determinado assunto e colaboração entre os participantes. No IFTM foi desenvolvida, na maioria das sessões, a

forma *Randori* e quando o problema a ser resolvido foi mais complexo a docente mostrou a solução antes para a turma e estes por sua vez tentaram resolver sozinhos o problema, seguindo assim a forma *Kata*.

Na forma *Randori* é utilizado apenas um computador com a tela projetada para todos acompanharem a resolução do problema. São três papéis que todos os participantes devem exercer: o piloto que é quem escreve o código, o copiloto que auxilia o piloto e o público. A cada 5 ou 7 minutos o piloto se junta ao público, o copiloto assume como piloto e um participante do público assume como copiloto (Figura 3). No modelo utilizado no IFTM a mudança ocorreu a cada 5 minutos e o público só pôde ajudar o piloto e copiloto quando esses o demandou com perguntas, caso contrário o público não pôde intervir nas decisões da dupla.

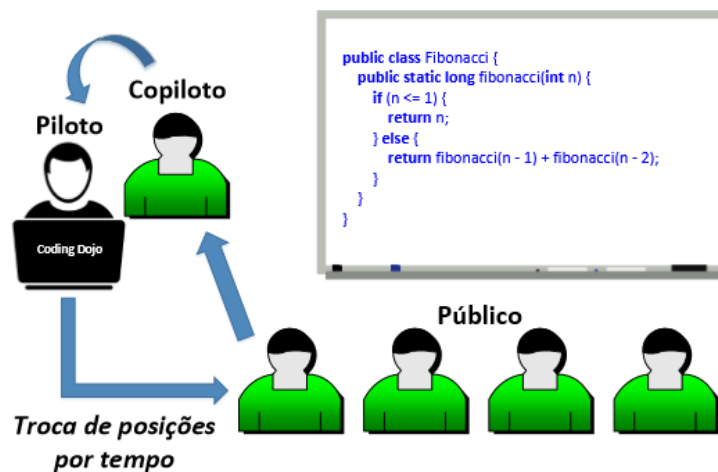


Figura 3: Abordagem *Randori* (MARINHO et al., 2016. p. 1100).

Existem diversas formas para o *Kata Dojo*, a utilizada no IFTM foi a apresentação do problema já resolvido pelo mestre. Os demais participantes tiveram que entender e replicar a resolução (forma chamada de *Prepared Kata*) e depois o *Coding Dojo* continuou com a abordagem *Randori*. A Figura 4 apresenta um esquema da abordagem *Kata*.

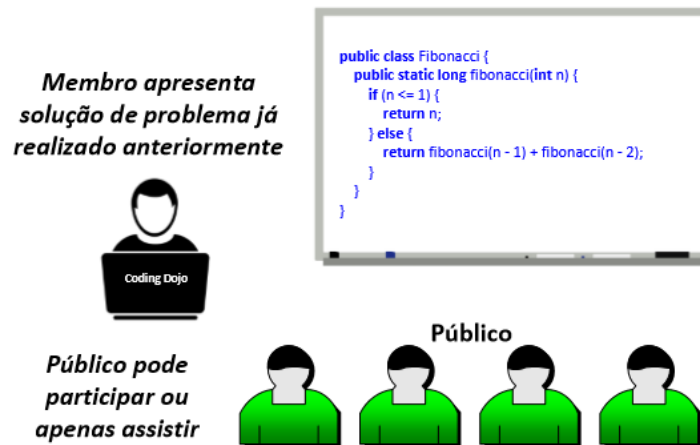


Figura 4: Abordagem *Kata* (MARINHO et al., 2016, p. 1101).

No modelo *Kake* (Figura 5) todos os participantes formam duplas; piloto e copiloto. Podem estar resolvendo problemas diferentes ou o mesmo problema, porém com abordagens diferentes (linguagens ou técnicas de programação diferentes). Com a passagem dos intervalos de tempo os pilotos se tornam copilotos em outra dupla e o copiloto assume como piloto.

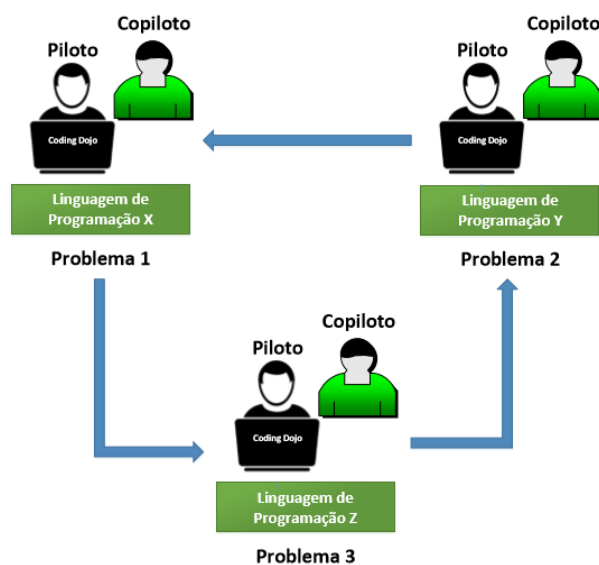


Figura 5: Abordagem *Kake* (MARINHO et al., 2016, p. 1101).

No IFTM foi desenvolvida a forma *Randori* para exercícios mais simples e *Kata* para os problemas mais complexos.

RESULTADOS

Os resultados das entrevistas realizadas com os estudantes do IFTM e da UFU

são apresentados separadamente, primeiramente com um quadro no qual é possível visualizar quais trechos destacados dos depoimentos (unidades de significado) pertencem à categoria. Quando não houver numeração relacionada à categoria, significa que o estudante não fez referência à mesma. A letra “d” seguida do número corresponde a um posicionamento divergente.

Após os quadros, as categorias são expostas, utilizando-se trechos dos discursos dos próprios estudantes. Nos discursos, a codificação (I; 1) representa o estudante e a unidade de significado (Estudante I; unidade de significado 1).

A questão feita aos estudantes do IFTM foi: Qual foi a sua percepção em relação à utilização das Maratonas de Programação e do *Coding Dojo* na disciplina de Algoritmos?

E aos estudantes da UFU: Qual foi a sua percepção em relação à utilização das Maratonas de Programação na disciplina de Programação?

Percepções dos Estudantes do IFTM

	Estudante IFTM I	Estudante IFTM II	Estudante IFTM III	Estudante IFTM IV
Categoria A - Motivados pela disputa	2; 5;	4	4	
Categoria B - Algo novo	1; 3; 4;	1; 3; 5	1; 2; 3	1; 3
Categoria C - Fazer juntos	6; 7	2; 6	5	2

Quadro 1: Unidades de significado distribuídas em categorias (estudantes IFTM).

Categoria A - Motivados pela disputa

Nessa categoria os estudantes fizeram referência à motivação que sentiam ao disputar a maratona com os colegas.

Para o Estudante I: “[...] competir com os colegas que era o mais legal porque você via eles ganhando os balões” (5).

E para conseguirem os balões, acabavam estudando mais: “[...] levou a estudar mais para tentar conseguir” (I; 2); “[...] achei muito divertido [...] ajudava a estudar porque queria sempre ganhar um balão” (II; 4); “[...] eu gostava de ganhar balão, estudava para isso” (III; 4).

Categoria B - Algo novo

A novidade na utilização da maratona e do *Coding Dojo* em contexto de aula foi enfatizada nessa categoria: “Foi um jeito diferente de aprender porque eu tinha outra visão de algoritmo, aí foi bom quando deu maratona e *Coding Dojo*, eu gostava de fazer” (III; 3); “[...] antes sempre a mesma coisa, faz algoritmo na sala e depois uma prova e com a maratona foi bem diferente porque toda semana [...] para sexta-feira você conseguir [...] fazer” (I; 4); “[...] não era aquele curso repetitivo, cansativo mas um jeito novo [...] fácil de aprender” (IV; 3).

E a novidade foi relacionada com a possibilidade de praticar “[...] você aprende praticando” (IV; 1), o que colaborou para a aprendizagem: “[...] antes eu tinha muita dificuldade em certos problemas e com as maratonas [...] foi ajudando” (I; 1).

Categoria C - Fazer juntos

A menção ao Fazer juntos está relacionada principalmente ao desenvolvimento do *Coding Dojo*, “[...] você pegava a opinião dos seus colegas, a sua e tentava desvendar o problema do programa [...] um resolver com outro e [...] aprendendo com cada um a forma mais diferente de fazer, uma mais fácil [...] com todo mundo” (I; 6).

Ao trabalharem em grupo, as inter-relações foram favorecidas: “[...] trabalha em grupo, [...] principalmente em comunicar assim com as pessoas e ajudou nos dois [...], porque eu tenho dificuldade na programação e em grupo” (II; 2); “[...] achei divertido porque interagia todo mundo” (III; 5); “A turma, [...] quis participar mais” (IV; 2).

Percepções dos Estudantes da UFU

	Estudante UFU I	Estudante UFU II	Estudante UFU III	Estudante UFU IV	Estudante UFU V	Estudante UFU VI	Estudante UFU VII
Categoria A - Facilitando a aprendizagem	1; 2; 3; 4	2; 5	1d; 3d	1; 3; 5	3		2
Categoria B - Praticando mais		1; 3; 4			1d; 2d		1
Categoria C - Motivados pela disputa			2d	2; 4		1; 2d; 3d	

Quadro 2: Unidades de significado distribuídas em categorias (estudantes UFU).

Categoria A - Facilitando a aprendizagem

Essa categoria agrupa as unidades de significado que fizeram referência a uma facilitação na aprendizagem do conteúdo com a utilização das maratonas de programação: “[...] desenvolve mais facilidade com a matéria” (I; 2); “[...] é boa e influencia bastante no seu desempenho” (II; 2); “[...] é alguma coisa que incentiva, você aprender mais” (IV; 1); “[...] a maior parte do que eu estudei foi para maratona [...] E isso facilitou demais” (VII; 2); “Ajuda muito na parte de entendimento da lógica por trás, [...] você precisa pensar mais para fazer” (I; 1).

Contudo, também há o posicionamento divergente do Estudante III: “[...] foi um pouco complicado, um nível um pouco alto. Porque quem está iniciando e já usar direto a programação, [...] eu achei difícil” (1d); “[...] a complexidade é maior de entender. Era difícil de entender os problemas, alguns eram mais fáceis, mas era difícil de entender” (3d).

Categoria B - Praticando mais

Nessa categoria, a possibilidade de praticar mais o conteúdo foi sinalizada como um aspecto positivo: “[...] ajuda a aprender e testar mais seu conhecimento [...] programação é mais prática, o melhor jeito de você aprender a matéria. Por isso que eu acho que a maratona é o melhor jeito” (II; 1); “[...] ajudou bastante [...] eu consegui aprender a matéria em bem menos tempo [...] para poder estudar a coisa além” (VII; 1).

Porém, a falta de tempo para poder praticar foi apontada como fator limitante: “Não tive nenhuma dificuldade em relação ao uso da maratona na disciplina, mas eu tive mais dificuldade em praticar” (V; 1d).

Categoria C - Motivados pela disputa

A motivação pela disputa também foi percebida nas falas dos estudantes da UFU: “[...] me senti que estava meio para trás do povo e me deu vontade de estudar para tentar chegar no nível deles” (IV; 2); “[...] parecia legal fazer a maratona” (VI; 1).

Mas, para alguns a disputa deveria ocorrer em outro momento: “[...] eu que tô começando agora e nem tenho tanta prática no curso, é melhor eu esperar um pouco”

(VI; 2d); “Está em um nível mais alto, porque é maratona, tem gente competindo” (III; 2d).

CONSIDERAÇÕES

A utilização de estratégias não convencionais de ensino foi percebida pelos estudantes do IFTM como motivadoras, principalmente pela disputa existente para alcançar os objetivos, o que acabou levando-os a estudar mais. Também fizeram referência à novidade levada para a sala de aula, algo incomum de presenciarem e que colaborou para a prática do conteúdo.

Indicações sobre o trabalho em grupo e ao favorecimento das inter-relações foram feitas pelos estudantes, enfatizando a importância de fazer algo, juntos.

Quanto aos estudantes da UFU, apesar de um posicionamento divergente, apontaram que a estratégia facilitou a aprendizagem e possibilitou que praticassem mais os conteúdos. Contudo, a falta de tempo para poder praticar foi assinalada como um empecilho.

Assim como os estudantes do IFTM, a estratégia não convencional de ensino foi percebida como motivadora, pela disputa existente. Porém, dois estudantes consideraram que a competição ocorreu de forma precipitada, devendo ocorrer em outro momento do curso.

A partir dessas percepções, é possível considerar que as maratonas contribuíram para o aprendizado, seja pela novidade do conteúdo ou pela disputa propiciada. Já o *Coding Dojo* favoreceu não só as aprendizagens de conteúdos da disciplina, como também o exercício e valorização da ajuda mútua.

Tudo isso gerou resultados igualmente positivos no que tange à permanência nas disciplinas/cursos. Com a abordagem dos conteúdos focada no não comumente esperado, ou seja, no distanciamento do constante *dever* (das aulas meramente expositivas e seus tradicionais complementos), uma relação educativa mais *prazerosa* foi iniciada. Acredita-se que este tipo de desenvolvimento dos conteúdos é importante para a valorização das potencialidades dos indivíduos, bem como do grupo, que podem ser estimuladas com estratégias que estejam preocupadas em superar a *reprodução bancária* da ideologia dominante.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOTICKI, I.; BARISIC, A.; MARTIN, S.; DRLJEVIC, N. Sortko: Learning sorting algorithms with mobile devices. In: IEEE SEVENTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON WIRELESS, MOBILE AND UBIQUITOUS TECHNOLOGY IN EDUCATION, 12., 2012, Washington, DC, USA. **Proceedings...** Washington, DC, USA, 2012. p. 49-56.

FALCKEMBACH, G. A.M.; ARAUJO, F. V. Aprendizagem de algoritmos: dificuldades na resolução de problemas. In: CONGRESSO SUL BRASILEIRO DE COMPUTAÇÃO, 2., 2006, Criciúma. **Anais...** Criciúma, 2006. p. 1-7.

FEOFILOFF, P. **Algoritmos em linguagem C**. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 31. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2005.

GIRAFFA, M. M.; MORA, M. C. Evasão na disciplina de algoritmo e programação: um estudo a partir dos fatores intervenientes na perspectiva do aluno. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 3., México, DF, 2013. **Anales...** México, DF, 2013.p. 1-10.

LOPES, H. **Algoritmos e pseudocódigo**. Notas de aula da PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2012. p. 1-20. Disponível em: < <http://www.inf.puc-rio.br/~lopes/inf1005/ProgIAula3.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

LUZ, R.B.; NETO, A. Usando dojos de programação para o ensino de desenvolvimento dirigido por testes. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 23., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2012. p. 1-10.

MARINHO, C. S. S.; MOREIRA, L. O.; COUTINHO, E. F.; PAILLARD, G. A. L.; LIMA NETO, E. T. Experiências no uso da metodologia coding dojo nas disciplinas básicas de programação de computadores em um curso interdisciplinar do ensino superior. In: WORKSHOPS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 5., 2016, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2016, p. 1097-1106.

MORESI, E. (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

OLIVIER, G. G. F. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

RODRIGUES, P.; CHEIRAN, J. F. P.; SILVA, J. P. S.; FRANZ, L. P. Coding dojo: uma prática transformadora no aprendizado colaborativo de programação de computadores. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 8., 2016, Bagé. **Anais...** Bagé, 2016. p. 1-2.

SOARES, T. C. A. P.; CORDEIRO, E. S.; STEFANI, I. G. A.; TIRELO, F. Uma proposta metodológica para o aprendizado de algoritmos em grafos via animação não-intrusiva de algoritmos. In: WORKSHOP DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO E INFORMÁTICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 3., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2004. p. 1-14.

SOUZA, C. M. Visualg - Ferramenta de apoio ao ensino de programação. **Revista Eletrônica TECCEN**, v. 2, n. 2, p. 01-09, 2016.

SOUZA-CONCÍLIO, I. A.; PACHECO, B. A. Coding dojo como metodologia de ensino: a visão dos educadores. **Revista Educação & Tecnologia**, n. 13, p. 1-14, 2015.

WIEDENBECK, S.; LABELLE, D.; KAIN, V. N. R. Factors affecting course outcomes in introductory programming. In: WORKSHOP OF THE PSYCHOLOGY OF PROGRAMMING INTEREST GROUP, 16., 2004, Carlow, Ireland. **Annual...** Carlow, Ireland, 2004. p. 97-109.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

CALAZANS, Luis H.; ZOBOLI, Fabio. Representações da motricidade humana na educação física brasileira. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 195-205.

REPRESENTAÇÕES DA MOTRICIDADE HUMANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Luis Henrique Calazans (UFS)

luishtcalazans@gmail.com

Fabio Zoboli (UFS)

zobolito@gmail.com

Eixo Temático: Epistemologia da Motricidade Humana

Resumo: O mapeamento da produção do conhecimento é uma característica de campos acadêmicos consolidados ou que estão em consolidação, apresentando-se como uma necessidade para a análise de indicadores sobre seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, a proposição deste artigo é verificar a produção sobre o tema da motricidade humana em periódicos brasileiros da área de educação física. O *corpus* da pesquisa é constituído por dez (10) artigos que foram analisados a partir do estudo bibliométrico, sendo esse quanti-qualitativo. Entre as principais conclusões destacam-se a marginalidade da motricidade humana no campo da educação física e a centralidade do desenvolvimento do tema em instituições e veículos de publicação científica do estado de São Paulo.

Palavras-chave: Produção do conhecimento. Bibliometria. Estado da arte.

INTRODUÇÃO

Os últimos vinte anos, especialmente, foram permeados por vários questionamentos no contexto da Educação Física (EF) brasileira no que tange as questões de cunho epistemológico. A partir da crise que fez da década de 1980 um marco histórico para a área no Brasil, muitas propostas teóricas apontavam na direção de uma EF mais preocupada com dimensões sociais e políticas a fim de combater a dominância do reducionismo técnico/biologicista. Dentre as correntes teóricas que surgem nesse contexto está a Ciência da Motricidade Humana (CMH), cunhada pelo filósofo português Manuel Sérgio.

Nos dois anos seguintes, Manuel Sérgio atuou como professor visitante na Universidade de Campinas (UNICAMP), onde participou das discussões que buscavam uma matriz teórica para a EF brasileira. Foi na UNICAMP que Manuel Sérgio tentou

ativamente a implantação da CMH como essa matriz teórica, aprofundando as discussões com outros profissionais de EF que lecionavam na instituição, tais como: João Batista Tojal, João Batista Freire, Ídico Pellegrinotti, Wagner Wey Moreira e Ademir Gebara.

A preocupação de Manuel Sérgio sempre foi, fundamentalmente, ampliar os limites e a compreensão da EF para além da prática em si e para além de outros paradigmas reducionistas historicamente constituídos na área. Mais especificamente, a teoria da Motricidade Humana (MH) critica severamente a visão de corpo e de movimento sob a qual a prática mecanicista da EF é orientada.

Os estudos de Manuel Sérgio são caracterizados pela influência da filosofia e das demais ciências humanas. Nesse sentido, o autor se recusa a compreender o desenvolvimento de uma EF que não seja fundada em uma matriz filosófica clara, sendo que, para ele, mesmo as questões didático/pedagógicas têm uma denotada raiz filosófica. Na década de 1970, Manuel Sérgio já se preocupava com a busca de uma matriz epistemológica para a EF que sustentasse uma relação mais estreita com a filosofia, inclusive propondo uma disciplina específica de “Filosofia das Atividades Corporais” para cursos de graduação, além da abertura de espaços epistemológicos visando à sistematização da CMH, que inclui, além da EF, a ergonomia, a reabilitação, o desporto, a dança e o circo.

Costuma-se posicionar à década de 1980 e o seu “movimento renovador” (CAPARROZ; BRACHT, 2007) as possibilidades de se pensar a EF como disciplina acadêmica que produz seus próprios conhecimentos, relativizando, assim, seu colonialismo epistemológico (GAMBOA, 1995) em relação às “ciências-mãe”, como a Biologia, a Psicologia e a Sociologia. O mapeamento e avaliação da produção de conhecimento na área da EF, desde então, se torna cada vez mais recorrente e relevante, ao mesmo tempo em que se configura mais claramente como um campo acadêmico. Portanto, a proposição deste artigo é verificar a produção da área com o tema da MH em periódicos classificados no Webqualis com o conceito A1, A2, B1; B2; B3 e B4. O mapeamento da produção do conhecimento de uma determinada área é uma característica de campos acadêmicos consolidados ou que estão em consolidação, sendo assim, se apresenta como uma necessidade para pensar ou nortear a constituição do seu próprio desenvolvimento.

Em se tratando do campo acadêmico da EF, esse tipo de investigação é recente. De certa forma, esse atraso é explicado, pelo menos em parte, pela visão durante muito

tempo da EF muito mais uma área de aplicação do que de produção de conhecimento, conforme apontou Bracht (1999). No entanto, segundo Bracht et al. (2011; 2012), outros trabalhos analisam, de diferentes formas, a produção do conhecimento na área da EF desde os anos 2000, como as investigações de Lüdorf (2002), Nóbrega et al. (2003), Antunes et al. (2005), Carvalho e Linhares (2007), Almeida e Vaz (2010), Kirk (2010), Nascimento (2010), Rosa e Leta (2010; 2011), Betti, Ferraz e Dantas (2011) e Coutinho et al. (2012) (referências em Bracht et al. 2011; 2012). O objetivo em comum perseguido nesses estudos é, de maneira geral, identificar convergências, divergências e até possíveis tendências das investigações em termos de temáticas e de contribuições teórico-metodológicas. Consolidam, em seu conjunto, certo “estado da arte” do campo, que, segundo Romanowski e Ens (2006, p.39),

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Seguinte essas orientações, a seleção inicial do *corpus* da presente pesquisa foi realizada utilizando a ferramenta de busca on-line dos periódicos pré-selecionados a partir da palavra-chave “Motricidade Humana”, restringindo a busca em “títulos” e “resumos”, resultando num quantitativo de 24 textos. Considerados os critérios de corte da pesquisa, especialmente o que determina a seleção apenas de artigos que abordam a MH sob a perspectiva epistemológica oriunda da teoria de Manuel Sérgio, foco dessa pesquisa, o *corpus* final da análise restringiu-se a 10 artigos. Da amostra inicial, sete textos foram desenvolvidos a partir de perspectivas da MH provenientes de vertentes epistemológicas pautadas nas teorias de crescimento e desenvolvimento humano que têm como bases as ciências biológicas e psicológicas, fazendo alusão à MH como sinônimo de movimento humano, não se enquadrando na perspectiva da CMH proposta por Manuel Sergio. A tabela 1 apresenta os textos selecionados para a análise (*corpus* da pesquisa), assim como o periódico no qual o texto foi publicado e o ano de publicação.

Tabela 1: corpus da pesquisa.

	TÍTULO	PERIÓDICO/ANO
Texto 1	Reconstruindo o lazer a partir de um periódico científico	Motriz 2005
Texto 2	Vivências em arte circense: motivos de aderência e expectativas	Motriz 2007
Texto 3	Ciência e o conceito de corpo e saúde na Educação Física	Motriz 2009
Texto 4	Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, Motricidade Humana e pedagogia dialógica	Motriz 2009
Texto 5	Dialogando sobre a capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana	Motriz 2009
Texto 6	O ensino da Motricidade Humana nos currículos dos cursos de Educação Física	Ciência e movimento 2010
Texto 7	Valores como conteúdo da Educação Física escolar: perspectiva a partir da Motricidade Humana	Ciência e Movimento 2011
Texto 8	Convergência e integração: uma proposta para a Educação Física de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental	RBEFE 2008
Texto 9	Corporeidade: por uma abordagem humanizadora do corpo em busca da existencialidade	REMEFE 2010
Texto 10	Motricidade humana e saúde	Revista da Educação Física / UEM 2001

Fonte: tabela produzida pelos autores.

Os 10 textos foram assinados por 15 autores (8 mulheres e 7 homens), sendo que Gáspari e Gonçalves Junior assinaram dois textos cada. No que tange a nacionalidade, 1 autor é de Portugal e os outros 14 são brasileiros. A titulação dos autores é de 10 doutores, 4 mestres e 1 graduado. Sobre a formação inicial dos autores temos: 1 filosofia (o próprio Manuel Sérgio, que assinou um dos textos); 1 pedagogia; 1 psicologia e 1 autora tem 2 formações iniciais (pedagogia e serviço social); os 11 demais autores são formados em EF. Todos os 11 autores com formação inicial em EF fizeram seus cursos em instituições paulistas: UNESP/UFSCar/PUC/ Metodista de Piracicaba. Dos outros três autores brasileiros, 1 autora fez seu mestrado e doutorado em “Ciência da Motricidade Humana” na UNESP; as outras duas são formadas em pedagogia e psicologia, com estágios pós-doutorais na Faculdade do Porto em Portugal.

Se observarmos que 7 dos 10 textos foram veiculados em revistas paulistas de EF e que 11 dos 15 autores se formaram em EF em instituições paulistas, fica evidente que a teoria da MH se disseminou predominantemente no estado de São Paulo.

O estudo bibliométrico depende de um exercício prévio de nomeação segundo as qualidades dos objetos a serem quantificados, pois enumera-se tanto os objetos na formação de conjuntos quanto qualidades ou características de um mesmo objeto. “O nome é um artifício imprescindível para o reconhecimento do ser: para que algo seja estudado é preciso nomeá-lo” (PEREIRA, 2004, p. 30). Entre tomar contato empírico com o objeto e pensar o objeto existe o problema crucial da qualificação ou caracterização do objeto a partir de algum fundamento classificatório ou categorial.

Mencionamos isso na medida em que quando partimos para a análise das temáticas apresentadas nas publicações sobre MH pensávamos em indutivamente enumerar características que pudessem agrupar os textos por categorias temáticas. Porém, a variação de conteúdos dentro das temáticas tratadas não nos permitiu criar categorias com limites claros, que não deixassem escapar a caracterização de cada estudo para a composição com os demais. Desta forma, optamos por apresentar as temáticas encontradas estabelecendo tensivas de aproximação, mas que não necessariamente são temáticas fixas que não se relacionam com as demais.

PERSPECTIVAS DA MOTRICIDADE HUMANA NA ACADEMIA BRASILEIRA

Considerando a totalidade do *corpus* (10 textos), dois textos discutiram sobre aspectos epistemológicos a partir do mapeamento da produção do conhecimento e do diálogo científico que a EF tem com outros campos do saber. Ambos os textos não trataram diretamente da teoria da MH, mas investigaram sua inserção nos estudos de lazer e na proposição de uma abordagem da Educação Física Escolar (EFE) a partir de uma pedagogia inter e transdisciplinar.

O trabalho de Gáspari (2005) teve como objetivo identificar, de 1995 a 2000, como o lazer foi veiculado na revista *Motriz*. Resultados da pesquisa indicam que no período investigado constata-se a predominância das publicações científicas na área de concentração da Pedagogia da Motricidade Humana, tendo o aspecto pedagógico como elemento condutor. O texto de Sanches Neto e Betti (2008) apresenta e analisa uma proposta para fundamentar a intervenção de professores de EF da 5^a à 8^a série do Ensino Fundamental. Como a EF mantém relações com diversos campos científicos, os autores

trataram de analisar as principais perspectivas nessa área, identificando 5 discursos de pretensão científica os quais defendem diferentes compreensões para associar a EF às Ciências: Cinesiologia; Ciência da Motricidade Humana; Ciências do Esporte; Cultura Corporal de Movimento; Aptidão Física relacionada à Saúde. A partir dessas perspectivas, os autores identificaram diferentes propostas elaboradas para contemplar a intervenção profissional em EF e consideraram que há uma convergência entre as diversas tendências, tanto em relação às áreas de estudos científicos como às abordagens para a EFE. Os autores também mencionam que os PCN possibilitaram alguma aproximação entre as tendências, no entanto, seus princípios curriculares, particularmente os conteúdos, limitaram-se quanto à abrangência, pois as relações estabelecidas entre as áreas de estudos e a proposta de intervenção foram precárias (SANCHES NETO; BETTI, 2008).

Percebemos nesses dois estudos uma perspectiva epistemológica no sentido de que ambos refletem sobre as diferenças entre tradição e epistemologia nas pesquisas e teorias da área, tendo como pano de fundo as interações e rupturas entre senso comum e conhecimento científico. Os estudos se aproximam também na medida em que ambos abordam a problemática do estatuto científico, em termos de um modelo teórico-metodológico do campo concernente à sua dependência e independência em relação a outras ciências.

Ainda na perspectiva epistemológica, 3 estudos abordam os conceitos de saúde e de corpo. Os estudos se pautam na desconstrução de dualismos, um dos principais fundamentos da construção teórico-metodológica das ciências modernas em geral, inclusive da EF.

O texto de Manuel Sérgio (2001) propõe o estudo da saúde sob o prisma da MH, já que esta estuda as condutas motoras em um ser humano que persegue a transcendência. Para propor uma concepção de saúde no âmbito de sua teoria, Manuel Sérgio parte dos paradigmas da transdisciplinaridade e da complexidade. O estudo de Novaes (2009) discute dois conceitos caros à EF: o corpo e a saúde. A partir da teoria da MH, o autor tece críticas ao modelo hegemônico no trato da saúde pautado na racionalidade médica e na biologização do corpo, indicando que a ruptura paradigmática de homem/mundo pautada pela CMH é central para repensarmos o corpo e a saúde no campo da EF. Inforsato e Fiorante (2010) apresentam, em forma de ensaio, uma visão de corporeidade livre das concepções mecanicistas e dualistas oriundas do racionalismo cartesiano. Para tal, fazem uso de teorias que concebem o corpo a partir da

complexidade, fazendo alusão também à Educação Motora enquanto ramo pedagógico da CMH.

A discussão epistemológica de corpo sempre foi central nos textos elaborados por Manuel Sérgio na estruturação da CMH. A obra mais central nesse contexto é o livro “Alguns olhares sobre o corpo”, lançado em 2003 (SÉRGIO, 2003). Neste livro Manuel Sérgio faz uma contextualização histórico-filosófica do corpo estabelecendo tensões com autores da filosofia que se debruçaram sobre a temática. O autor faz fortes críticas ao racionalismo cartesiano através das vozes de Merleau-Ponty e Nietzsche propondo um corpo para a CMH. Nessa perspectiva, o ser humano é um corpo em movimento intencional que persegue a transcendência, busca a superação em nível integral, não somente em termos físico-biológico. Nesta mesma linha epistemológica, Manuel Sérgio vai pautar os preceitos que sustentam o conceito de saúde na esfera de sua teoria: “a saúde como capacidade de superação” (SÉRGIO, 1999, p.38).

A importância de estudar o corpo sob o viés da MH já vem destacada como resultado do estudo de Bugarim e Nascimento (2010). As autoras apresentam um estudo que teve como objetivo investigar a compreensão dos docentes sobre a inserção da MH nos currículos dos cursos de licenciatura plena em EF. A amostra da pesquisa foi composta por 40 professores licenciados em EF de três municípios do estado do Pará (esses professores eram egressos do curso de EF do município de Tucuruí). Como parte dos resultados, 40% dos entrevistados entendem que a presença da MH no currículo permite o estudo do corpo com mais consciência (BUGARIM; NASCIMENTO, 2010).

No estudo de Bugarim e Nascimento (2010) conseguimos visualizar a temática ligada ao âmbito pedagógico que trata da formação inicial e do currículo. O currículo contempla aquilo que os estudantes precisam ou devem aprender através do que é formalmente ensinado. Na formação inicial em EF (licenciatura e bacharelado) existem currículos que tratam de bases epistemológicas e filosóficas. Acreditamos e defendemos que a teoria da MH deve ser apresentada e estudada como conteúdo dessas disciplinas.

Na análise dos dados empíricos de nosso *corpus* encontramos outro artigo que trata de questões críticas e propositivas no que tange as questões de fundamentos e propostas pedagógicas destinadas a compor o conjunto de paradigmas da docência em EF. O trabalho de Freire, Silva e Miranda (2011), intitulado: “Valores como conteúdo da Educação Física escolar: perspectivas a partir da Motricidade Humana”, discute os valores que podem constituir o currículo de uma proposta de EFE que se fundamente nos pressupostos da CMH. Pautadas em trabalhos produzidos por estudiosos da MH, as

autoras propõem conceitos da teoria, tais como liberdade, consciência, transcendência, intencionalidade, criatividade e autonomia para servirem como base de valores no trato do humano na sua relação com o corpo e o movimento no contexto da EFE.

Ambos os estudos acima descritos são trabalhos responsáveis por refletir sobre os conhecimentos filosóficos, científicos e ideológicos, bem como aqueles chamados de tácitos – quando adquiridos durante a empiria da docência – necessários para a formação docente na universidade e para o trabalho pedagógico no âmbito escolar e não escolar. Em sua especificidade, trata-se de estudos que apresentam sugestões e possibilidades teóricas, conceituais e políticas para com os tratos metodológicos no tocante ao ensino das práticas corporais, tanto relacionadas à aplicação em escolas quanto à preparação de seus profissionais na formação inicial nas universidades (TERRA NOVA et al., 2015).

Outro agrupamento temático possível em nossa análise foi o de práticas corporais discutidas sob o umbral da MH. Gonçalves Junior (2009) apresenta um estudo que tem como principal objetivo discorrer sobre os desdobramentos da capoeira vislumbrando possibilidades de intervenção, tendo como suporte a CMH e a pedagogia dialógica de Paulo Freire, as quais, entre outras influências em suas respectivas constituições, têm a fenomenologia existencial de Merleau-Ponty. Com objetivos próximos, porém, sob o a perspectiva das experiências na natureza, Rodrigues e Gonçalves Junior (2009) estabelecem tensões/sinergias entre a Educação ambiental, a MH e a Pedagogia Dialógica. O texto tem um comprometimento epistemológico com a teoria da MH na medida em que os autores contribuem com o aprofundamento teórico da ecomotricidade, definida como práticas corporais desenvolvidas com intencionalidade relacionadas a processos educativos de reconhecimento das relações ser humano-meio ambiente. Gáspari e Schwartz (2007), através de um curso de extensão denominado “vivências em artes circenses”, proposto pelo Laboratório de Estudos do Lazer do Departamento de Educação Física da UNESP/Rio Claro, buscam incidir sobre os motivos de aderência e expectativa que levaram jovens universitários a fazer o curso de circo. Ao final, as autoras mencionam que, considerando as potencialidades lúdica, prazerosa e agregadora das práticas de circo, estas precisam ser aperfeiçoadas sob a luz da teoria da MH com finalidade de incremento nos processos de formação profissional do campo.

O objeto de estudo da MH é o desenvolvimento humano a partir da motricidade, pelo estudo do corpo e suas manifestações na interação dos processos biológicos com

valores socioculturais e a natureza. Para tal, Manuel Sérgio propôs um domínio organizado desse saber a partir do que ele denominou subsistemas do sistema da MH: o desporto, a dança, a ergonomia, a Educação Especial e a reabilitação (SÉRGIO, 1999). Porém, estes subsistemas não estão fechados.

A ciência da Motricidade Humana (que se sabe em crise, porque está viva) quer trazer a esta área do conhecimento uma incessante complexidade, uma racionalidade dialogante e aberta. Integram-na o desporto, a dança, a ergonomia, a educação especial e reabilitação e ainda os vários tipos de motricidade infantil e o lazer lúdico-desportivo (SÉRGIO, 1999, p. 27).

Fica claro assim que as práticas de circo, as manifestações corporais de lutas – aqui desenvolvida sob a perspectiva da capoeira – e a ecomotricidade, são práticas que são incorporadas pela CMH, pois são elas movimento intencional na busca da transcendência, desse modo, manifestações culturais apresentadas para além de uma rasa fundamentação tecnicista que reduz o corpo as suas dimensões físico-biológicas.

CONSIDERAÇÕES

Retomando o objetivo do presente artigo, que foi o de analisar a produção do conhecimento da temática MH em periódicos brasileiros da EF, apresentamos como primeira consideração relevante a forte vinculação da teoria da MH aos cursos de formação em EF do estado de São Paulo, bem como a veiculação principal dos textos a periódicos vinculados a instituições paulistas. Outro dado relevante nesse sentido é o Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (CPQMH), organizado pela Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH), que recebe trabalhos para apresentação com base em pesquisas realizadas na perspectiva da MH. As cinco primeiras edições do evento foram realizadas na Universidade Federal de São Carlos, interior de São Paulo, instituição onde está sediada a SPQMH. A partir do ano de 2015, em sua sexta edição, o evento se tornou itinerante, sendo realizado na cidade de Valdivia, no sul do Chile. Em 2017, o evento será realizado na cidade de Aracaju, no estado de Sergipe. Essa pode ser uma interessante iniciativa para a descentralização da perspectiva da MH do estado de São Paulo.

No que tange as temáticas trabalhadas nos dez textos analisados, percebemos uma rica diversidade: textos epistemológicos de análise da produção de conhecimento; textos epistemológicos que abordam as concepções de corpo e de saúde; estudos que apresentam possibilidades com os tratos metodológicos no ensino das práticas corporais

relacionadas à aplicação em escolas e na formação inicial nas universidades; textos que versam sobre as práticas corporais sob o viés da CMH – capoeira, circo e experiências na natureza (ecomotricidade).

O total de 10 textos encontrados sinaliza que a MH ainda é marginal no que tange pesquisas e publicações no âmbito do campo da EF. Os temas trabalhados nos textos ainda não dão conta de problemáticas inerentes às ricas contribuições que a CMH pode oferecer ao campo da EF.

As considerações poentes a qual chegamos foram feitas a partir de nossa amostra, reconhecendo-se as limitações desse recorte dentro de um tempo e de um espaço, nos permitindo reconhecer a previsibilidade dos conhecimentos aqui estruturados. Sabemos que a nossa amostra empírica reduzida a publicações em revistas avaliadas como A1, A2, B1, B2, B3 e B4 pela WebQualis Capes podem sinalizar pouco de um campo que não reduz suas pesquisas a estes periódicos. Porém, fica nosso desejo de que este artigo contribua para outras pesquisas que convirjam ao tensionamento da CMH, explorando suas possibilidades e limitações no encontro com os paradigmas da EF e na integração com outras disciplinas e campos epistemológicos.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BRACHT, V.; FARIA, B. A.; ALMEIDA, F. Q.; GHIDETTI, F. F.; GOMES, I. M.; ROCHA, M. C.; MACHADO, T. S.; ALMEIDA, U. R.; MORAES, C. E. A. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte 1. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011.
- BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C. E. A.; FERNANDES, E. S.; ALMEIDA, F. Q.; GHIDETTI, F. F.; GOMES, I. M.; ROCHA, M. C.; MACHADO, T. S.; ALMEIDA, U. R.; PENHA, V. M. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte 2. **Movimento**, v. 18, n. 2, p. 11-37, 2012.
- BUGARIM, M. C. P; NASCIMENTO, M. A. L. O ensino da motricidade humana nos currículos dos cursos de educação física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 18, n. 2, p. 19-25, 2010.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

FREIRE, E.S.; SILVA, S. A. P.; MIRANDA, M. L. J. Valores como conteúdo da educação física escolar: perspectiva a partir da motricidade humana. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 19, n. 4, p. 89-96, 2011.

GAMBOA, S. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivivência**, n. 8, p. 31-45, 1995.

GÁSPARI, J. C. Reconstruindo o lazer a partir de um periódico científico. **Motriz**, v. 11, n. 2, p. 131-140, 2005.

GÁSPARI, J. C.; SCHWARTZ, G. M. Vivências em arte circense: motivos de aderência e expectativas. **Motriz**, v. 13, n. 3, p.158-164, 2007.

GONÇALVES JUNIOR, L. Dialogando sobre a Capoeira: possibilidades de intervenção a partir da Motricidade Humana. **Motriz**, v. 15, n.3, p. 700-707, 2009.

INFORSATO, C. F.; FIORANTE, F.B. Corporeidade: por uma abordagem humanizadora do corpo em busca da existencialidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 9, n. 2, p. 135-144, 2010.

NOVAES, C. R. B. Ciência e o conceito de corpo e saúde na Educação Física. **Motriz**, v. 15, n. 2, p. 383-395, 2009.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de Dados Qualitativos**: estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica **Motriz**, v. 15, n. 4, p. 987-995, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANCHES NETO, L; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 1, p. 5-23, 2008.

SÉRGIO, M. **Alguns olhares sobre o corpo**. Coleção: epistemologia e sociedade. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2003.

SÉRGIO, M. Motricidade Humana e saúde. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 12, n. 2, p. 129-138, 2001.

SÉRGIO, M. **Um corte epistemológico**: da educação física à motricidade humana. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1999. (Coleção: epistemologia e sociedade).

TERRA NOVA, J. V. S.; SANTOS, C. G.; ZOBOLI, F.; BOMFIM, E. S. M.; OLIVEIRA, S. S.; SILVA, R. I. Tema corpo nas publicações da revista Motriz (1995-2012). **Educação Física em Revista**, v. 9, n. 1, p. 74-95, 2015.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

ALVES, Thaise M. A.; MENDES, Gicélia; RODRIGUES, Cae. A inserção da temática ambiental no currículo de educação física da Universidade Federal de Sergipe. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 206-216.

A INSERÇÃO DA TEMÁTICA AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Thaise Melo de Almeida Alves (IFS/São Cristóvão)

thaimelo@bol.com.br

Gicélia Mendes (UFS)

giceliamentes.ufs@gmail.com

Cae Rodrigues (UFS)

rodrigues.cae@gmail.com

Eixo temático: Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana (ou afins)

Resumo: Compreendendo as possibilidades de encontro entre a educação física e os objetivos da educação ambiental, considera-se que a experiência do corpo em movimento na/com a natureza pode despertar a sensação de proximidade, do bem fazer e do bem viver que são essenciais para a reconstrução das relações (estéticas-éticas-políticas) com a natureza. Almejando a reflexão sobre esse encontro na perspectiva da ambientalização curricular da educação física no ensino superior, o objetivo da pesquisa apresentada nesse artigo foi analisar como a formação dos cursos licenciatura e bacharelado em educação física da Universidade Federal de Sergipe têm contribuído para a preparação dos discentes para atuarem com a temática ambiental. Como principal resultado conclui-se que a temática ambiental se materializa nos cursos investigados ainda de forma pontual e muito tímida, tanto em relação ao conteúdo como dos métodos, o que leva os discentes a terem uma compreensão limitada dos conceitos do campo ambiental e de como a incorporação desses conceitos poderiam contribuir para suas práticas profissionais.

Palavras-chave: Ambientalização curricular. Educação ambiental. Formação profissional.

INTRODUÇÃO

Relações conflituosas entre o ser humano e a natureza, constituídas historicamente, passam a ser questionadas com maior ênfase apenas após o surgimento dos movimentos críticos, especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970, evidenciando a urgência de uma mudança paradigmática a partir de uma concepção não dissociada entre ser humano/sociedade e natureza. Tal mudança tem na educação

ambiental (EA) uma aliada em potencial, capaz de proporcionar a inclusão de novos valores e a ampliação dos saberes (possibilidades e limitações) sobre como o ser humano pode se relacionar com o meio em que vive. Nesse contexto, a disciplina educação física (EF), compreendida a partir de sua essência pedagógica sobre as relações corpo (ser humano)-mundo, é igualmente dotada de potencial transformador no que tange a contribuição para a formação de sujeitos sensíveis à problemática socioambiental. Para tanto, a dimensão socioambiental no campo da EF, deverá ir além dos jogos, esportes (tradicionais e na natureza), ginástica, luta, lazer, dança, atividades rítmicas e conhecimentos sobre o próprio corpo, sendo possível, através dos conteúdos específicos da EF, contribuir para a incorporação de novos sentidos, valores e relações entre o ser humano e o meio ambiente.

No campo das políticas públicas educacionais no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem-se em proposições com foco na transversalidade e interdisciplinaridade, especialmente pela proposição de temas transversais, sendo essa uma proposta de integração das diferentes áreas do conhecimento. Assim, abre-se o espaço para a inclusão de saberes que vão além daqueles difundidos pelos conteúdos da educação formal, visando o apreender da realidade com a discussão de temáticas emergentes no cotidiano. Considerando a temática ambiental, abordada pelo tema transversal “meio ambiente”, a proposta da transversalidade alerta para o fato de que a problemática ambiental é fruto das relações socialmente construídas do ser humano com o mundo com base fundamentalmente utilitarista, movida pela obtenção de riqueza; sendo, assim, uma problemática complexa e multifacetada, faz-se necessário que seja abordada pelas diferentes áreas do conhecimento.

Compreendendo as possibilidades de encontro entre a EF e os objetivos da EA, considera-se que a experiência do corpo em movimento na/com a natureza pode despertar a sensação de proximidade, do bem fazer e do bem viver que são essenciais para a reconstrução das relações (estéticas-éticas-políticas) com a natureza. Tal possibilidade está diretamente alinhada com os objetivos da EA, essencialmente, a formação de uma cultura ambiental desenvolvida localmente e compartilhada globalmente. A conclamação para uma “nova” relação ou um “novo” paradigma tem reflexo no discurso do sentimento da crise ambiental. Para Leff (2011), a crise ambiental é a crise do nosso tempo – não é uma catástrofe ecológica, mas o efeito do pensamento com o qual construímos e destruimos o nosso mundo. Sendo assim, a crise

ambiental transcende para algo muito mais complexo, implicando na mudança simultânea de comportamento entre as estruturas sociopolíticas e culturais. Contudo, vale salientar que não bastam atitudes “corretas” se não forem alterados os valores e os comportamentos consumistas, em grande parte responsáveis pela aclamada crise ambiental. Dessa forma, entende-se que a essência da questão ambiental se situa precisamente na relação entre sociedade e natureza, relação que necessita trilhar novos sentidos.

De acordo com Rodrigues e Silva (2009), a formação da cultura ambiental está relacionada com a EA, tendo como propósito a incorporação do saber e do conhecimento crítico acerca do meio em que vivemos. Nesse sentido, a EA tem como finalidade ampliar a percepção, internalizando a mudança de comportamento de atitude como também na possibilidade da incorporação de um *habitus* ambiental (CARVALHO; STEIL, 2009).

Considerando as possibilidades da EA no âmbito institucional, apesar das determinações legais voltadas para a dimensão ambiental, estudos apontam uma deficiente inserção dessa temática na educação básica e fundamental, bem como nas instituições de ensino superior. Esse processo de ambientalização do currículo demanda uma série de mudanças que incluem:

[...] inovações conceituais, metodológicas e atitudinais, mas também estruturais e organizacionais, que permitam um enfoque interdisciplinar no currículo, que facilite um planejamento global de objetivos e conteúdos, que se aproxime da compreensão da complexidade e da visão planetária [...] que facilitem a descentralização e a flexibilidade do currículo necessárias para adaptar-se ao entorno e dar respostas as suas inquietudes (GONZÁLES MUÑOZ, 1996, p. 37).

Trazendo a discussão para a dimensão ambiental na formação em EF, se fez necessário entender os limites dessa sinergia entre a EF e o campo ambiental. De acordo com Domingues, Kunz e Araújo (2011), os limites do trabalho pedagógico relacionado com a temática ambiental na área de EF estão associados, principalmente, com o caráter predominantemente esportivo da área. Outra questão relevante é a falta de consenso em torno das nomenclaturas e terminologias usadas para definir as experiências na natureza, podendo-se observar um grande número de diferentes conceituações, tais como: atividade física de aventura na natureza (AFAN); práticas corporais de aventura; esportes radicais; esportes na natureza; esportes de ação. Essa confusão terminológica

pode ser um fator limitante para avanços na construção de uma epistemologia própria acerca desses fenômenos.

A respeito das possibilidades de a EF abordar a perspectiva ambiental sob a luz da interação entre o ser humano (corpo) e a natureza (meio ambiente) através das experiências corporais, destacamos a nomenclatura “ecomotricidade” (RODRIGUES; GONÇALVES JUNIOR, 2009; RODRIGUES, 2015), compreendida como a intencionalidade do ser em suas inter-ações com a natureza, desde que essa inter-ação seja lúdica (quando o que traz significação para a experiência é a alegria ou o prazer circunscritos à própria experiência) e ecológica (quando se satisfazem os preceitos ecosomaestéticos-ambientalmente éticos-ecopolíticos da justiça ambiental). O conceito de ecomotricidade tem como principal referência teórica a ciência da motricidade humana, teoria desenvolvida por Manuel Sérgio, sendo, assim, uma possibilidade à EF para compreender as relações do ser humano com o meio ambiente transcendendo terminologias associadas à aventura, ao esporte e ao lazer.

Almejando ampliar a discussão a respeito do processo de ambientalização no ensino superior da EF, o objetivo da pesquisa apresentada nesse artigo foi analisar como a formação dos cursos licenciatura e bacharelado em EF da Universidade Federal de Sergipe (UFS) têm contribuído para a preparação dos discentes para atuarem com a temática ambiental. A intenção de pesquisar as duas áreas de formação distintas (lic. e bach.) teve o propósito de ampliar o entendimento sobre o alcance do processo da inserção da temática ambiental em diversos espaços de educação (formais, informais e não formais).

METODOLOGIA

O recorte espacial da pesquisa foi na UFS (Campus São Cristóvão). A população/amostra contemplou dois grupos distintos, porém entrelaçados no que se refere ao objeto dessa pesquisa. O primeiro foi composto pelos professores em exercício nos cursos de formação em EF da UFS – lic. e bach. O segundo grupo foi composto pelos discentes dos cursos de formação em EF (lic. e bach.) tendo cursado 80% dos créditos totais do curso.

A pesquisa teve caráter descritivo-explicativo com abordagem qualitativa e quantitativa, pois, segundo Gil (2014), qualidade e quantidade não se excluem, mas se encontram em íntima associação. Para coleta de dados, foram aplicados questionários

específicos aos docentes e discentes entrevistados, tendo os objetivos da pesquisa como base para a formulação das questões.

Os resultados da pesquisa foram submetidos à análise de conteúdo, visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2011). As etapas do método constituem-se em: a) pré-análise –organização e exploração do material, tais como: leituras flutuantes, hipóteses e elaboração de categorias que fundamentam a interpretação; b) decodificação dos dados (processo interpretativo); c) categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças (BARDIN, 2011).

DISCUSSÃO

As análises apresentadas partiram dos resultados obtidos pelos questionários aplicados aos docentes e discentes do curso de EF da UFS. Os questionários foram aplicados aos 23 docentes em exercício, sendo 9 do curso de licenciatura e 14 do curso de bacharelado. Apenas 1 docente optou por não responder o questionário. Com relação aos discentes, foram aplicados 61 questionários, todos respondidos, sendo 33 referentes a discentes do curso de bacharelado e 28 do curso de licenciatura.

Considerando as restrições de paginação do presente artigo, apresentaremos uma macroanálise das categorias elaboradas a partir da interpretação dos pesquisados sobre o conjunto de respostas coletadas nos questionários aplicados.

Categoria 1- evidências da problemática ambiental ou questões ambientais específicas nas disciplinas e nos projetos do Departamento de Educação Física da UFS

Diante das respostas dos docentes do bacharelado que afirmaram abordar a temática ambiental, apenas o docente que ministra a disciplina Fisiologia do Exercício II descreveu os conteúdos e métodos utilizados. Os demais afirmaram, de maneira mais geral, que a abordagem parte das relações entre sujeito e ambiente em diferentes contextos (saúde, reciclagem, empoderamento).

Diante das respostas dos docentes da licenciatura que afirmaram abordar a temática ambiental, apenas o docente que ministra a disciplina Tópicos Especiais em Educação Física a partir da temática específica “Educação Física e Meio ambiente”

(disciplina optativa) descreveu os conteúdos e métodos utilizados. Os demais seguem a mesma descrição generalista encontrada nos discursos dos docentes do bacharelado.

Os docentes que responderam não desenvolver a problemática ambiental ou questões ambientais específicas em suas disciplinas admitem, em sua maioria, terem consciência da importância da temática. Diante das respostas, identificamos que a maioria dos docentes não aborda a temática ambiental em suas aulas e, nos casos de docentes que afirmaram abordar a temática ambiental, na maior parte não apresentaram os conteúdos e métodos utilizados para essa abordagem. Porém, mesmo os docentes que afirmaram não abordar a temática em suas disciplinas vislumbram algumas ações que poderiam ser associadas às questões ambientais.

Com relação aos projetos desenvolvidos, todos os docentes do bacharelado afirmaram objetivamente que os projetos que desenvolvem não abordam a questão ambiental. Na licenciatura, os docentes revelaram algumas conexões possíveis em um projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, no qual as ações pedagógicas são baseadas em um campo teórico que fundamentam uma leitura integradora com o ambiente; e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC: a) o projeto “Corpo e Performance”, no qual foi feita uma performance que tratou da temática ambiental; b) um projeto de pesquisa relacionado à saúde indígena, sendo que, nesse caso, a temática ambiental surge necessariamente (segundo o discurso analisado); c) um projeto de pesquisa sobre a ecomotricidade no estado de Sergipe, sendo as questões ambientais o principal foco do projeto.

Com relação aos discentes, pelas respostas obtidas identificamos que a maioria respondeu não ter cursado disciplinas que abordam a temática ambiental. Entretanto, revelaram ter ciência da existência de disciplinas optativas nos cursos de licenciatura e bacharelado que abordam a temática. Esse dado revela uma contradição, uma vez que, ao mesmo tempo em que a maior parte dos discentes afirmou em questionamento anterior que a temática ambiental deve ser abordada no curso (é relevante), apenas uma minoria fez a opção pelas disciplinas optativas existentes no curso que, segundo eles próprios, abordam a temática ambiental.

No que se refere à abordagem ambiental nas disciplinas, os discentes não conseguiram perceber tal abordagem em algumas disciplinas nas quais os docentes afirmaram que as questões ambientais são abordadas (de diferentes maneiras). Nesse sentido, entendemos que a abordagem ambiental ainda é muito tímida, o que a torna incompreendida, não proporcionando que os discentes façam conexões da temática

ambiental junto ao conteúdo das disciplinas. As disciplinas identificadas pelos discentes como as que abordam temáticas ambientais foram apenas aquelas nas quais os docentes apresentaram maior aprofundamento da temática.

Categoria 2- dificuldades da inserção da temática ambiental no currículo da formação inicial em Educação Física

Para facilitar a análise dos fatores que dificultam a inserção da temática nas disciplinas dos cursos de formação em EF, segundo os docentes, selecionamos algumas respostas que fazem ligação com as demais. As dificuldades apontadas foram: a) logística (teoria e prática) para inserção da temática ambiental nos currículos de EF; b) percepções equivocadas sobre os conceitos do campo ambiental; c) dificuldade para definição de uma EA que apreenda as especificidades da EF; d) o próprio fator transdisciplinar da temática.

Outra dificuldade mencionada foi a carência da temática ambiental na formação de professores que atuam hoje no ensino superior. Esse fator sinaliza para a urgência de uma reformulação curricular, como também para a necessidade da criação de cursos de formação continuada e especialização na área ambiental de modo que favoreça a transformação dessa realidade comum e constante. Porém, a formação não se reduz ao treinamento e à capacitação; envolve a transformação das práticas educativas, implicando análises e reflexões dos professores sobre suas próprias ações pedagógicas a fim de (re)construir conhecimentos, atitudes e estratégias de ensino (NÓVOA, 1995). Dessa forma, a reformulação seria na estrutura curricular e na reflexão sobre a própria prática docente, de modo a permitir a implementação da temática ambiental de maneira integrada.

O fator inter/transdisciplinar da temática ambiental foi compreendido pelos docentes como sendo outro elemento limitante da inserção da temática ambiental, considerando-se as dificuldades de interlocução entre docentes, especialmente devido às particularidades das áreas distintas. Tal dificuldade é acentuada diante de uma realidade acadêmica na qual o grande volume de atribuições gera uma característica generalizada de falta de tempo que compromete, principalmente, os projetos extraordinários, ou seja, aqueles que vão além das obrigações primárias do exercício docente, incluindo-se nesse contexto o exercício interdisciplinar.

Com relação aos discentes, a maioria sinalizou não ter conhecimento suficiente para inserir a temática ambiental em suas futuras e atuais práticas (de estágio; profissionais), mesmo diante da sinalização de alguns sobre o gosto que teriam em poder fazer isso. Os que abordam a temática em sua prática revelaram ser por ações esporádicas, na maioria das vezes representando-se uma visão técnica e utilitarista da natureza, evidenciada por expressões como “aproveitar”, “utilizar”, “aperfeiçoar”; além disso, as ações têm foco, predominantemente, na saúde.

Outra limitação foi revelada a partir da observação dos discentes de que a disciplina que aborda a temática ambiental no curso é optativa, sendo possível aos discentes passar pela formação sem entrar em contato mais aprofundado com o conteúdo ambiental. Além disso, nos casos em que docentes afirmam abordar a temática ambiental em outras disciplinas, tal abordagem aparentemente não consegue estabelecer a conexão necessária com a temática para cumprir a exigência dos discentes para que pudessem transpor essas vivências em suas próprias atuações profissionais.

Categoria 3- possibilidades para abordar a temática ambiental nas disciplinas e nos projetos do Departamento de Educação Física da UFS

No bacharelado, todos os docentes responderam que há possibilidades de inserção da temática ambiental no currículo, sendo os principais exemplos: a) demonstrando a relação do homem com o ambiente que o cerca, as interações e as implicações disto; b) pelo esporte (ex: esportes de aventura; reaproveitamento de materiais reciclados para confeccionar materiais de ginástica rítmica) e a atividade física (ex: uso do geoposicionamento no trabalho do personal); c) ensinando aos futuros profissionais a promoverem atividades físicas utilizando os recursos naturais existentes no ambiente, tais como ruas, árvores, bancos, obstáculos naturais, etc.

Na licenciatura as respostas também foram unânimes pelas possibilidades de inserção da dimensão ambiental no currículo, sendo os principais exemplos: a) pela inserção do cinema, no entanto, pensando na reorganização das percepções para incluir a temática nas disciplinas; b) pelos esportes na natureza; c) pelas artes, como a dança; d) na pedagogia do esporte e na sociologia do esporte, por causa da tendência da valorização dos esportes radicais, urbanos e da natureza; e) no âmbito do esporte/natureza e suas relações com o meio ambiente e nas produções em mídia – educação em que o problema ambiental seja focado.

Diante das possibilidades apresentadas pelos docentes, podemos perceber diversos conteúdos e abordagens possíveis para a inserção da temática ambiental nas disciplinas. Entretanto, o que mais se repete é a perspectiva de uma abordagem por meio do esporte, sendo apresentadas várias adjetivações: esporte na natureza, esporte de aventura, esporte radicais, esporte urbanos.

Com relação aos discentes, pode-se concluir que a maior parte compreende que a temática ambiental deve ser abordada no curso. Os discentes do bacharelado compreendem que a abordagem dessa temática deverá prepará-los para atuar com os esportes radicais, ampliando o campo de conhecimento e atuação. Compreendendo que as atividades ao ar livre possam ser incorporadas ao currículo, manifestam a ideia de que a preservação é importante para todo ser vivo. Há também referência ao crescimento da visibilidade do tema, de maneira geral, devendo, assim, haver mais vivências sobre o tema no curso. Fazendo um comparativo entre as respostas dadas pelos discentes e as respostas dadas pelos docentes em questão similar, observamos semelhanças no que se refere à abordagem da temática, sendo o esporte (radical; na natureza) sempre mencionado. Vale salientar que há um desconhecimento por parte dos entrevistados sobre as diferenças de significado entre “preservar” e “conservar”.

Frente à diversidade de propostas, Rodrigues (2015) explica que as terminologias categorizadas no Brasil são geralmente definidas de acordo com a motivação que a experiência proporciona – aventura, lazer, esporte, existindo uma quantidade tão grande de terminologias que se torna difícil encontrar um número significativo de artigos que usam a mesma terminologia, ou mesmo similaridades em seu arcabouço teórico.

Dentro das possibilidades de intervenção com a temática ambiental, incluímos o estágio. Os resultados revelaram que a maioria dos discentes que cumpriram essa etapa da formação, tanto da licenciatura como do bacharelado, não tiveram experiência alguma com a temática ambiental durante esse processo. Entretanto, os discentes que tiveram experiências com a temática, tanto da licenciatura como do bacharelado, também não souberam descrever, de maneira geral, qual foi a abordagem metodológica utilizada, apenas relacionaram a temática ao fator “local”, estando a natureza ao seu dispor. Dessa forma, entendemos que essa compreensão reforça a visão utilitarista e, por sua vez, não propõe nenhuma mudança de paradigma na relação do ser humano com a natureza.

CONSIDERAÇÕES

Apesar da demanda legal/institucional para a inserção transversal e interdisciplinar da temática ambiental nos currículos em todos os níveis de ensino, não foi o que conseguimos visualizar no curso de EF da UFS. Tal constatação reforça conclusões de outros estudos similares (ver RODRIGUES, 2013, p.84-85), evidenciando que a temática ambiental ainda não ocupou seu espaço nas instituições de ensino da forma como é almejada pelos documentos oficiais que orientam a educação, assim como pela maior parte das publicações do campo ambiental.

Nesse sentido, após análises acerca de como os cursos de EF da UFS contribuem para a preparação dos discentes para atuarem com a temática ambiental, pôde-se concluir que a temática ambiental é muito pouco abordada no curso e quando é abordada aparece em disciplinas optativas e projetos de pesquisa, ou seja, ações optativas no percurso curricular dos alunos do curso.

A análise também mostrou relações diretas entre a compreensão dos atores sobre as possibilidades (importância; necessidade; maneiras possíveis) e limitações da inserção da temática ambiental nos currículos de EF e as especificidades de cada curso, da licenciatura e do bacharelado. Os atores também sinalizaram para uma inserção da temática ambiental de forma específica, mas que a existência de uma disciplina não exclui a possibilidade da abordagem ser atravessada pelas demais disciplinas, havendo um apelo discursivo para a mudança. Apesar das limitações reveladas e dificuldades mencionadas, a incorporação discursiva da necessidade de inserção das questões ambientais já é um importante passo para a abertura de possíveis caminhos à ambientalização curricular.

Como a pesquisa tocou no processo de formação inicial do profissional, procuramos saber a respeito do estágio supervisionado, mais especificamente, se os discentes tiveram alguma experiência com a temática em seus estágios. O resultado foi negativo para a maioria dos discentes. Esse talvez seja um dos indicativos mais preocupantes: se os discentes não sentem a necessidade de desenvolver a temática nesse espaço, o qual propicia vivências e experiências da prática profissional, dificilmente se preocuparão em buscar uma formação mais voltada para o desenvolvimento de práticas ambientais. Desse modo, seria essencial que os contratos de estágio firmados entre as instituições cobrassem essa demanda, ou seja, uma demanda praxica que daria maior sentido para os processos de ambientalização curricular.

De maneira geral, podemos compreender que a temática ambiental se materializa nos cursos de EF da UFS ainda de forma pontual e muito tímida, tanto em relação ao conteúdo como dos métodos, o que leva os discentes a terem uma compreensão limitada dos conceitos do campo ambiental e de como a incorporação desses conceitos poderiam contribuir para suas práticas profissionais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARVALHO, I. C. M; STEIL, C. A. O Habitus Ecológico e a Educação da Percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. **Educação & Realidade**, v.34, n.3, p.81-94, 2009.

DOMINGUES, S; KUNZ, E; ARAÚJO, L. Educação ambiental e educação física: possibilidade para a formação de professores. **RBCE**, v.33, n.3, p.559-571, 2011.

GONZÁLES MUNÓZ, M. C. Principales Tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.11, p. 13-74, 1996.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

LEFF, H. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

RODRIGUES, C. **Ambientalização curricular da Educação Física nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior**. 2013. 338p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

RODRIGUES, C. O *vagabonding* como estratégia pedagógica para a “desconstrução fenomenológica” em programas experiências de educação ambiental. **Educação em Revista**, v.31, n.01, p.303-327, 2015.

RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz**, v.15, n.4, p.987-995, 2009.

RODRIGUES, J. M. M; SILVA, E. V. **Educação e desenvolvimento sustentável: problemática, tendências e desafios**. Fortaleza: Ed. UFC, 2009.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

ALBUQUERQUE, Ellber R. S. O basquetebol como possibilidade pedagógica no ensino da educação física na escola. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 217-228.

O BASQUETEBOLO COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Ellber Rodrigo Santos Albuquerque (UFS)
ellberalbuquerque@hotmail.com

Eixo temático: Motricidade Escolar

Resumo: O presente estudo trata do ensino-aprendizagem da educação física (EF) no contexto escolar, mais especificamente do basquetebol. Na sua forma institucionalizada, o esporte moderno prioriza a aprendizagem de elementos técnicos, rendimento, competição, recordes, regulamentos e etc. Acabando a escola por desempenhar o papel de “centro de treinamento” e esquecendo o seu real papel. O objetivo do presente estudo foi analisar a aplicação de uma abordagem alternativa do basquetebol em alunos do 1ª ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe para contribuir com reflexões pedagógicas dos esportes nas aulas de EF que em muitas situações não é adequado com os propósitos educacionais, influenciada pelo esporte de espetáculo. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois possibilita a aproximação com aquilo que deseja conhecer e estudar, mas também criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo. Os dados foram coletados através de diários de observações, posteriormente discutidos com uma análise textual qualitativa utilizando o referencial teórico. Como resultado, prevalece um conhecimento do basquetebol, em virtude da mídia, apenas como a prática institucionalizada, com gestos técnicos, padrões, regras específicas que são muitas vezes voltadas a sua espetacularização.

Palavras-chave: Basquetebol. Esporte Moderno. Motricidade Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma experiência pedagógica dos graduandos do curso de licenciatura em Educação Física (EF) da UFS com o conteúdo basquetebol, aplicado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS), utilizando a metodologia de ensino crítico-superadora que compreende a EF escolar como uma disciplina que trata pedagogicamente da cultura corporal do movimento, tendo o papel de integrar o aluno a esse conhecimento através do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física em seu benefício.

Essa experiência não traz apenas nossa vivência “prática” na escola, mas carrega em si uma discussão mais ampla acerca do que é o esporte, seus reflexos, relações e nexos na sociedade, suas transformações ao longo da história e o trato pedagógico desse conteúdo num espaço escolar.

Sendo assim, para esse texto, trazemos um recorte dessa experiência cujo objetivo foi analisar a aplicação de uma abordagem alternativa do basquetebol numa perspectiva qualitativa dentro da escola, o que possibilitou experimentar o basquetebol nas suas diversas fases (formas de jogo, lúdico, readaptação à realidade).

Conectado a este objetivo, procuramos também, identificar o nível de conhecimento dos estudantes em relação ao basquetebol, já que essa modalidade nos possibilitava um campo de intervenção que vai desde a sua marginalização por parte dos professores de EF que esbarram nas limitações estruturais da escola (falta de tabela, aro, bola), do processo de espetacularização na contemporaneidade através Novo Basquete Brasil, até, principalmente, a influência de megaeventos esportivos que ocorreram aqui no Brasil como a realização dos Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro em 2016.

Assim, discorreremos aqui uma breve introdução sobre o esporte moderno e sua intrínseca relação com o basquetebol, bem como, sua constituição e suas relações sócio históricas presentes na modernidade; Discutiremos a questão educacional: o papel da escola, a EF escolar e a organização do trabalho pedagógico. Por fim, apresentaremos os métodos e resultados com a nossa ação pedagógica: o diagnóstico da realidade do campo de ação e as considerações finais acerca da experiência.

BREVE INTRODUÇÃO HISTÓRICA AO ESPORTE E AO BASQUETEBOL

O esporte moderno surge a partir da inserção da industrialização na sociedade europeia, processo que se inicia no século XVIII, e se intensificou no século XIX e início do século XX (BRACHT, 2005). É a partir dessa nova forma de organização da sociedade, pautada no modelo capitalista industrial, que o esporte perde suas características “primitivas”, nas quais os jogos e práticas corporais tinham características enraizadas na cultura e tradição de povos e que agora passa a ter novas exigências na sua organização própria, normas, valores e autoridades.

O processo de desenvolvimento das características do esporte na modernidade é determinado sob um plano socioeconômico, que subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista. Sendo assim, o esporte na sociedade capitalista tende a refletir as características de competição, rendimento físico-técnico, busca do *record*,

racionalização e cientificização do treinamento, e numa sociedade onde tudo se compra e se vende este transforma-se em mais uma mercadoria (SOARES et al., 1992, p.48).

As ideias de Pires (1998)¹ apontam reflexões importantes no tocante à apropriação do esporte que, em alguns momentos históricos, são mais determinantes a sua relação com a sociedade e que materializa alguns processos que são:

1. Funcionalização do esporte enquanto instrumento para a busca de eficácia e produtividade no mundo do trabalho, como a divisão e hierarquização das tarefas esportivas; controle e ocupação do tempo livre do trabalhador com atividades esportivas; mecanização e automatização dos gestos motores; pseudo igualdade de chances para a mobilidade social entre outras.

2. Socialização pelo esporte, no qual as regras de convivências eram construídas pela classe dominante, que definia limites de relações com outros indivíduos, sejam elas políticas, sociais, econômicas. Servindo como instrumento de concretização de um modelo de educação pautado na formação de limites das relações sociais mantidas num grupo e favorecendo a aceitação de diferenças sociais;

3. Ideologização do esporte, no qual o esporte possuía um grande potencial político-ideológico e junto da divulgação da doutrina esportiva, ele também servia como veículo do conjunto de ideias que se referiam ao liberalismo e do modelo capitalista, ficando mais evidente durante a segunda guerra; no período da guerra fria, e no Brasil, durante a ditadura.

4. Mercadorização do esporte, no processo de profissionalização do esporte, no qual havia os que trabalhavam para tornar o esporte um “espetáculo” a ser consumido e do outro lado havia as pessoas que consumiam esta mercadoria direta e indiretamente, já que este esporte mercado vendia uma ideia de valores e necessidade de consumo.

5. Espetacularização do esporte, no qual o esporte é um grande elemento da cultura e economia, e com essa evolução dos meios de comunicação, o esporte se adapta a fim de ampliar a sua representação, com isso, o valor de sua mercadoria será ampliado junto com seus lucros. Para tanto, o esporte até realiza mudanças estruturais afim de torna-lo mais adequado aos meios de comunicação. Como por exemplo, mudanças de regras nos esportes coletivos, visando aumentar o dinamismo da disputa, a reduzir o tempo “morto” e o tempo total do jogo, numa adequação ao “formato” do espetáculo televisivo.

Numa estreita relação com as características do esporte na modernidade surge o basquetebol que foi criado em 1891 na cidade de Springfield, Massachusetts (EUA) por um

¹ Vide o texto: “Breve Introdução ao Estudo dos Processos de Apropriação Social do Fenômeno Esporte” publicado na Revista da UEM, 1998 em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3824>.

professor de EF com o intuito de suprir a necessidade de atividades físicas no inverno, sendo que dessa forma surge a partir de uma série de condições relativas ao mundo moderno, tais como: uma alternativa aos métodos ginásticos europeus, a partir da organização das cidades, do sistema escolar e da existência de tempo livre para utilizar na prática esportiva; e ele deveria ser competitivo para ter boa aceitação; também ser científico para ser mais aceito pelos adultos, dessa forma o basquetebol traz a marca da ordem econômico-social capitalista (SILVA, 1991).

A Liga Nacional de Basquetebol e a Associação de Basquetebol da América foram fundidas, surgindo assim a Associação Nacional de Basquetebol (NBA). A partir daí as empresas privadas começam a investir nos times ajudando na afirmação da espetacularização e o esporte passou a ser mais difundido na televisão. Em 1970 o número de espectadores estimou-se em 150 milhões de americanos. Isso levou além de das mudanças de regras, surgimentos de novos gestos esportivos, características corporais e padrões de desempenho, em busca de melhor aceitação do público (SILVA, 1991).

No Brasil o basquetebol chega através de Augusto Shaw, um norte-americano nascido na cidade de Clayville (NY), que em 1894 recebeu um convite pra lecionar no Mackenzie College, em São Paulo, trazendo na bagagem uma bola de basquetebol. Demorou um pouco para que o professor pudesse ver o basquetebol difundido no Brasil, pois, a modalidade, inicialmente, foi adotada pelas mulheres e isto, numa sociedade em que há um forte machismo, principalmente nesta época, mas que ainda se faz presente em nossa sociedade atual, a exemplo de algumas modalidades esportivas como é o caso da presença das mulheres no futebol e nas lutas, afastou sua prática entre os homens. Além de diversos casos de assédio às mulheres bem como, a desigualdade nas premiações entre outras (CBB, 2017)².

Mas, a aceitação nacional do basquetebol veio através de Henry Sims, então diretor de EF da Associação Cristã de Moços (ACM) do Rio de Janeiro e do professor Oscar Thompson. Em 1913, a seleção chilena de futebol esteve no Brasil a convite do América Futebol Clube. Seus integrantes, membros da ACM de Santiago, passaram a frequentar o ginásio da chamada “Rua da Quintada”. Henry Sims, convenceu os dirigentes do América a introduzir o basquetebol e para animá-los, arranhou um jogo contra os chilenos. O América foi o primeiro clube carioca a adotar o basquetebol (CBB, 2017).

Em 1933 houve uma cisão no esporte nacional, quando os clubes que adotaram o profissionalismo do futebol criaram entidades especializadas dos vários desportos. Nasceu

² Disponível em: <<http://www.cbb.com.br/OBasquete/BasqueteBrasil>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

assim a Federação Brasileira de Basquete, fundada em 25 de dezembro de 1933, no Rio de Janeiro, que mais tarde passou a chamar-se Confederação Brasileira de Basquete (CBB, 2017).

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA COM O BASQUETEBOL

É importante entendermos que a educação é um fenômeno social que ocorre independente do espaço escolar. Ela acontece nas relações pessoais, espaços sociais, na família, ciclos de amizade e diálogos, porém o seu objetivo no espaço não-formal resulta a aprendizagem de uma forma assistemática. Já a educação escolar é um processo que acontece em uma instituição específica, com caráter sistêmico, organizada através do trabalho pedagógico e de maneira intencional: onde é esboçado qual tipo de sujeito quero formar e o seu horizonte de atuação social (FREITAS, 1995).

As aprendizagens decorrentes das práticas pedagógicas da EF devem ampliar a compreensão dos alunos em relação as práticas corporais e a sua própria cultura de movimento. Assim, organizar didaticamente os seus conhecimentos pedagógicos é assimilar a necessidade de sistematização dos seus conteúdos para possibilitarmos uma aprendizagem mais ampla e abrangente, pois os alunos não se apropriam de um conhecimento específico em uma única aula, uma vez que a aprendizagem é um processo gradativo.

Para Soares et al. (1992), o currículo escolar é vinculado a um projeto político-pedagógico, pois a escola é entendida como parte constituinte das condições da existência humana. É político porque expressa intenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza a reflexão sobre a ação dos homens na realidade. A EF trata do conhecimento de uma área denominada cultura corporal configurada em temas corporais como o jogo, o esporte, a ginástica e a dança, e que expressa um sentido/significado nos quais se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade do homem e as intenções da sociedade. Assim os conteúdos que partem desse objeto de estudo devem ser selecionados em função de sua contemporaneidade, sendo dialógica, comunicativa, produtivo-criativa, reiterativa e participativa.

Por fim, o sentido que busca é a concretização de um projeto político-pedagógico que tem como eixo curricular a apreensão e interferência crítica e autônoma na realidade, articulado com um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora. As finalidades são a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediada pelo

conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista do pensamento (SOARES et al., 1992).

MÉTODOS E RESULTADOS DA EXPERIENCIA FORMATIVA COM O ESPORTE

A partir do Método Dialético em que as contradições, os conflitos foram tencionados, o trabalho se caracterizou numa abordagem qualitativa cujo tipo de pesquisa foi a Descritiva (MINAYO, 2007). Os dados foram coletados por meio da observação direta (como o recurso fidedigno do Diário de Campo, no qual foram anotados os relatórios de visita, caracterização do campo, o processo de intervenção e também, os momentos de roda de conversa com os sujeitos) e prolongada do pesquisador com a situação investigada partindo do princípio de que o que é observado não é predeterminado, isto é, é observado e relatado da maneira como ocorre, visando descrever e compreender o ocorrido numa dada situação, ocasionando em dados bastante ricos em informações (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001).

A pesquisa foi realizada durante as aulas de EF do CODAP/UFS, cujos sujeitos da pesquisa foram 30 alunos do 1º ano do ensino médio que teve como principal objetivo verificar a concepção de esporte e do basquete dos alunos em questão, no qual os resultados apresentaram uma forte tendência de conhecimento voltado ao esporte moderno (BRACHT, 2005; SOARES et al., 1992).

Os resultados nos levam a questionar a necessidade da reflexão sobre o papel da EF na escola, cabendo ao professor envolver o aluno nas mais diversas modalidades de educação para que todos os alunos tenham acesso à cultura corporal de movimento e identifiquem a importância da EF, não apenas como esporte de auto rendimento, mas também para seu desenvolvimento físico e mental, ou seja, a nossa intencionalidade central: que é a formação dos seres.

Abaixo, de forma narrativa, relatamos o processo de captura dos dados fazendo uma reflexão, a partir dos resultados, com o referencial teórico destacando os principais pontos. Os alunos/sujeitos foram classificados: A e um número sequencial (A1; A2; A3 etc). Na íntegra do trabalho classificamos por idade, sexo, mas, para este recorte, não identificaremos estas classificações.

No início da coleta dos dados o grupo fez uma observação da turma e da estrutura disponível para a realização da pesquisa, com isso, fomos informados que a quadra esportiva do colégio se encontrava interditada pois o teto corria o risco de cair. O que nos mostra algo comum em diversas escolas, que é a falta de estrutura e materiais apropriados para realização das aulas de EF. Sendo assim, só nos reforçou ainda mais a ideia de fazer essa (re)construção

do esporte junto à turma, que conhece a aula de EF muito arraigada pela intensidade do esporte de alto rendimento advindo dos meios de comunicação, principalmente a televisão.

A primeira intervenção da pesquisa foi realizada em sala de aula, no qual foram arremessadas bolinhas de papel aos alunos contendo “perguntas geradoras” para contextualizar o tema e o conhecimento prévio dos alunos. Todas as respostas e indagações foram transcritas no quadro como forma de chuva de ideias. Vejamos algumas delas!

A primeira pergunta realizada: (1) O que você entende por basquete? – Principal resposta:

A1 - *“O basquete é um esporte, que quica a bola, que tem que marcar ponto e possui regras”*.

Percebemos que os alunos possuem um conhecimento acerca da modalidade esportiva, pelo menos em algumas de suas especificidades (gestos, regras). Mas, questionamos até que ponto esse conhecimento foi problematizado ou constituído a partir de uma prática pedagógica? Ou mesmo, advindo da mídia que ratifica o esporte institucionalizado como alertam Bracht (2005), Pires (1998)?

Em nossa experiência propusemos reconstruí-lo. Ou seja, independente de uma concepção já definida pelos alunos, experimentamos uma forma de jogar que interagisse entre si (alunos), bem como, aproveitando espaços e materiais alternativos isso, sem perder de vista o jogo de bola ao cesto. Neste aspecto, esta abordagem metodológica – registrado em nossas observações – possibilitou um processo de interação social mais amplo como demonstrado nas fotos (1 a 4).

Em nosso estudo procuramos desmistificar alguns rótulos que são criados incessantemente e principalmente, pela mídia e que se referem a associar o esporte à saúde, a um biótipo ideal, entre outros, pois, no imaginário de alguns alunos, para praticar um determinado esporte, como o Basquetebol, faz-se necessário ter um corpo para tal. Será que existe um tipo físico ideal para a prática do basquete?

A2 – *sim [...]*

A3 - *[...] qualquer um poderia jogar [...];*

A2 –*[...] por ser “gorda” não poderia jogar.*

Obviamente que reconhecemos as especificidades de determinadas modalidades esportivas, no entanto, a sua prática não está condicionada a uma forma corporal específica, ou seja, defendemos uma prática para todos. Talvez, a falta de oportunidades aos alunos de vivenciarem as diversas modalidades da cultura corporal, implica em um preconceito, pois,

resulta em que o esporte da mídia (BETTI, 2001) seja o que prevalece no imaginário dos alunos.

Outro aspecto que está intimamente ligado às práticas esportivas e que se constitui em um obstáculo para sua realização, refere-se às condições estruturais/materiais no âmbito escolar.

A4 - Pra jogar basquete precisa da quadra com uma cesta e a bola de basquete.

Defendemos uma prática pedagógica em condições dignas no tocante aos equipamentos, espaço, materiais entre outros, no entanto, acreditamos que existem outras possibilidades que viabilizam a prática esportiva, como foi constatado em nossa experiência. Com isso, os alunos passaram a reconhecer outra possibilidade de jogar e se reconhecer neste ato, afastando-se do esporte de alto rendimento que necessita de uma estrutura para a realização da sua prática. Aqui, em nossa experiência, ficou evidente novas formas de socialização e prática do esporte nas suas diversas possibilidades.

A questão da estrutura em algumas escolas é realmente preocupante, pois muitas não possuem um local apropriado e materiais para a prática da EF. Ainda mais quando associamos a EF escolar ao esporte. A utilização de materiais “não convencionais” pode gerar discussões sobre o papel da escola na compra de materiais “apropriados” para a prática e algumas escolas não se responsabilizam pela aquisição, manutenção e renovação desses materiais.

Um segundo momento de intervenção foi a construção coletiva (professores/pesquisadores e alunos) do jogo a partir de sua reconstrução e em especial, a reconstrução do basquetebol.

No ambiente externo foi solicitado que os alunos adaptassem um espaço que possibilitasse a prática de um jogo próximo ao basquete, utilizando os materiais que foram disponibilizados: cones, cordas, bambolês e um balde. As estratégias que os alunos usaram foram: amarrar um balde e um cone no coqueiro para simular as cestas, cones e cordas para simular a área do garrafão e bambolês para simular a área do lance livre.

Para dar início ao jogo, definimos três regras básicas. (1) Jogar com as mãos, (2) Todos deviam tocar na bola e (3) Acertar a cesta. Com isso, deixamos a atividade acontecer por mais alguns minutos até intervir e reunir os grupos para definir novas regras para a prática da atividade. Pois nesta concepção de EF é importante trabalhar a resolução de conflitos que possam surgir com o esporte, aprender a compreender e discutir, passando até pela alteração de suas regras (SOARES et al., 1992).

Um grupo de alunos sugeriu que a atividade fosse desenvolvida com todos os alunos estáticos em uma posição e outro grupo sugeriu que só poderia tocar na bola 5 vezes. Sendo

assim, desenvolvemos a atividade em um momento seguindo a primeira sugestão e posteriormente, seguindo a segunda sugestão, até encerrarmos a aula nesse ambiente externo adaptado e nos dirigimos até o ginásio da UFS para dar sequência às atividades.

No ginásio (Foto 4) foi apresentado os elementos estruturais que constituem o jogo de basquete (quadra, bola, aro, tabela e marcações) e foi realizado um paralelo com a atividade que foi realizada anteriormente utilizando as mesma características do jogo. Observando a atividade, verificamos que as meninas eram pouco solicitadas na hora do arremesso final, sendo assim, inserimos a regra que só valeria ponto em arremessos realizados pelas meninas.

A atividade se deu por alguns minutos até que encerramos e fizemos uma roda de conversa final com a turma, que consistiu em debater o que foi vivenciado durante as aulas e buscar o nível de desenvolvimento atual dos alunos com suas novas perspectivas e propostas. No qual, questionamos se foi possível desenvolver uma prática próxima ao jogo do basquete nos dois ambientes (Ambiente externo e quadra esportiva) e os alunos responderam que sim. Com isso, como professor, não podemos ficar parados e devemos lutar por melhores estruturas, até lá, podemos realizar adaptações com os vários sentidos que os jogos possam ter.



Foto 1 – Construção do espaço de jogo. Fonte: O autor.



Foto 2 – Construção do espaço e adaptação aos materiais do jogo. Fonte: O autor.



Foto 3 – Construção coletiva de novas regras. Fonte: O autor.



Foto 4 – Reconstrução do Jogo: As meninas arremessam!

O professor é visto muitas vezes como um superatleta e acaba gerando um receio em executar outros tipos de atividades, pois existe uma insegurança em relação ao conteúdo que não dominamos, e com isso, trabalhamos apenas com o que temos afinidade. E mesmo que seja algum outro tipo de conteúdo, geralmente a aula é realizada na quadra, e espaços naturais e outros tipos de materiais são deixados de lado. No qual, segundo Betti (1989), a escola por si só desenvolve: “Os códigos do esporte, tais como o rendimento atlético-desportivo, a competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas são utilizados pela EF Escolar, e condicionam-se mutuamente, acabando a escola por desempenhar o papel de fornecer a "base" de uma pirâmide para o esporte de rendimento”.

O esporte é um fenômeno da cultura corporal do movimento e não podemos negar este aprendizado aos alunos (SOARES et al., 1992). Cabe ao professor mudar a forma como este conteúdo é passado aos alunos, pois temos a função de transmitir o seu real sentido, passando pela compreensão e transformação do aluno, seja na quadra, na sala de aula, em ambiente externo e etc. sem esquecer fatores importantes como conhecer as necessidades dos alunos, suas vivências culturais e seus objetivos com a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que os objetivos de uma ação pedagógica não podem ser apenas avaliados numa relação perspectiva – alcance. Como toda ação humana, a ação pedagógica é fruto de diversas relações, esbarra-se numa realidade sócio-histórica, confronta-se com o outro e busca criar sínteses qualitativas dentro das mais diversas problemáticas. Nesse sentido, avaliamos quais foram os resultados deste trabalho.

Essa pesquisa possibilitou um contato com a práxis social: onde conseguimos articular os elementos teóricos-metodológicos com o confronto real da prática, imersos no ambiente escolar na qual sujeito e objeto são indissociáveis. Além disso, foi importante para entendermos a necessidade de um planejamento sistematizado e intencional, além de nos colocar minimamente em contato com o nosso objeto de trabalho: a ação pedagógica. Sendo necessário que os professores possuam um pleno conhecimento das alternativas pedagógicas para serem utilizadas nas aulas de educação física, que passa por uma formação continuada.

Outro elemento consiste no processo mais interno da organização do trabalho pedagógico, entendendo as categorias (Objetivo; método, conteúdo; avaliação) como uma unidade, indissociável, ou seja, a sistematização dos elementos constitutivos de uma proposta

pedagógica, são basilares para uma análise fidedigna da realidade: a apropriação do conteúdo a ser ensinado, os nossos objetivos, os caminhos que percorreríamos e como avaliaríamos isso.

A relevância e o recorte social de suma importância com a localização do esporte como um fenômeno social na modernidade para o entendermos como fruto das relações sociais. No qual, podemos analisar este fato com as respostas dos alunos da pesquisa que concebem o esporte como a prática de alto rendimento, relacionada às questões da socialização, ideologização, mercadorização e espetacularização do esporte, sendo importante os professores fazerem essa ressignificação da prática esportiva para ampliar o aprendizado respeitando o nível de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Toda essa perspectiva do trabalho foi enriquecedora, pois cada vez mais torna-se necessária a aproximação de nossa prática frente ao nosso campo de atuação: no campo escolar, com uma ação sistematizada, orientada, pensada metodologicamente e com um objetivo focado na formação humana e profissional.

Por fim, nos sentimos satisfeitos e instigados para a execução de nosso papel enquanto professores. Até porque toda ação intencional na realidade concreta nos faz não só refletir, mas principalmente nos coloca em vivência direta com o elemento central de nossa intencionalidade: que é a formação dos seres.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. Esporte e Sociedade. **Revista: Motrivivência**, v.1, n.2, p.7-11, 1989.

BETTI, M. Esporte na mídia ou esporte da mídia? **Motrivivência**, n. 17, p.107-112, set. 2001.

BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí: Unijuí. 2005.

CBB. CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BASKETBALL. **O basquete no Brasil**. Disponível em: < <http://www.cbb.com.br/OBasquete/BasqueteBrasil> >. Acesso em: 23 jun. 2017.

DAIUTO, M. **Basquetebol**: metodologia do ensino. São Paulo: Editora Braspal, 1983.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do Conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

PIRES, G. L. Breve introdução ao estudo dos processos de apropriação social do fenômeno esporte. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 9, n. 1, p. 25-34, 1998.

SILVA, A. M. **Esporte-espetáculo: a mercadorização do movimento corporal humano**. 1991. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

CAMPOS, Silmara E. A.; FOGANHOLI, Cláudia; CAMARGO, Gustavo A. Olhando o mundo com a cabeça para baixo: um diálogo entre a capoeira angola e as motricidades do sul. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 229-239.

**OLHANDO O MUNDO COM A CABEÇA PARA BAIXO: UM DIÁLOGO
ENTRE A CAPOEIRA ANGOLA E AS MOTRICIDADES DO SUL**

Silmara Elena Alves de Campos (USP)

silmaradecampos34@gmail.com

Cláudia Foganholi (UFF/SPQMH)

foganholi@hotmail.com

Gustavo Arantes Camargo (UFRJ/Macaé)

gustavonhani@gmail.com

Eixo temático: Etnomotricidade

Resumo: No contexto das culturas populares afro-brasileiras, a Capoeira é a história de resistência de um povo contra a marginalização, opressão e dominação, que possibilita a reflexão sobre nossas origens e relações ao mundo. Neste artigo, a Capoeira é abordada em suas possibilidades de anunciar os saberes e as percepções do mundo das pessoas que a vivem de modo que nos ajudem a pensar sobre o conceito de Motricidades do Sul. Nesse sentido, nosso objetivo é propor uma reflexão sobre este conceito a partir da Capoeira, nos valendo dos aportes teóricos da Motricidade e das Epistemologias do Sul.

Palavras-chave: Capoeira. Motricidades do Sul. Culturas Populares.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre o conceito de Motricidades do Sul, considerando a Capoeira como uma das manifestações das culturas populares afro-brasileiras que pode nos ajudar a pensar possíveis formas de significações de si mesmo e do mundo, a partir de experiências que rejeitam a colonialidade dos saberes e das subjetividades das culturas. Para tanto, apresentaremos a articulação dos conceitos de Motricidade (SÉRGIO, 1996) e de Epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2010) que levaram à proposta de construção do conceito de Motricidades do Sul por Campos (2017).

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, em sua vocação para “ser mais” (FREIRE, 1997, p.51). O

universo da transcendência ou a vocação ontológica para “ser mais” estão relacionados, sobretudo, às possibilidades de superação de realidades opressoras e desumanizantes, de resistência às tentativas de objetificação do ser humano.

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 Capoeira Angola, entendida por Mestre Pastinha como “Mandinga de escravo em ânsia de liberdade [...]”¹, é um exemplo da luta em direção ao ser mais, em direção à liberdade que é a condição primordial da digna existência humana. Ao nascer nessa luta e ser esta luta, a Capoeira é a expressão de um povo oprimido em direção à liberdade.

Na perspectiva da Motricidade Humana, a compreensão do movimento se dá na relação dos seres com o mundo, carregado de significação e sentido. Esta compreensão implica na superação de uma concepção apenas biológica e mecanicista do ser, bem como da dicotomia entre corpo e mente que historicamente tem atribuído à área da Educação Física uma restrição à educação do corpo, evidenciando a visão fragmentada do ser humano. Desta maneira, a Motricidade é entendida 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” (SÉRGIO, 2005, p. 82).

Para Merleau-Ponty (2006, p.203), “O corpo é nosso meio geral de ter um mundo” ao passo que nos possibilita os gestos necessários à conservação da vida tanto quanto os gestos que manifestam novos núcleos de significação, passando de um sentido próprio a um figurado, como é o caso da Capoeira. O corpo que joga, luta, dança

¹ A frase de Mestre Pastinha, um dos principais Mestres de Capoeira Angola: “Angola, Capoeira mãe. Mandinga de escravo em ânsia de liberdade, seu princípio não tem método: seu fim é inconcebível ao mais sábio capoeirista.” estava escrita na parede do seu Centro Esportivo de Capoeira Angola (ARAÚJO, 2004).

é considerado em sua relação indissociável com o mundo e em sua intercomunicação com outros corpos e o conhecimento do mundo.

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.

Em concordância com a concepção de corpo, que fundamenta o conceito de Motricidade, Mestra Janja aponta para “[...] algo que vem sendo insistentemente pregado pelos angoleiros: para além de uma construção biológica, o corpo, enquanto realidade histórica, é permeado dos sentidos que unem, de modo não-linear, tempo e reflexão espacial” (ARAÚJO, 2004, p.204). Da mesma maneira que compreendo as coisas a partir do meu corpo, é por meu corpo também que compreendo o outro. Assim, na Capoeira, o sentido do movimento se dá em diálogo com o mundo, sendo necessário viver a Capoeira para perceber as significações que ela expõe. O corpo que joga Capoeira não é apenas um corpo físico que se exercita em movimentos esportivos, ele traz em si, de maneira indissociável, assim como todo o ritual da roda e tudo o que envolve a Capoeira, a história de um povo, o que lhe permite conferir um sentido em direção à liberdade política, espiritual, cultural etc.

CULTURAS POPULARES E LIBERTAÇÃO

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 posto que “[...] 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. Dessa forma, a cultura europeia passa a ser também aceita e/ou imposta, por vezes de maneira violenta, como referência para outras culturas. Pretende-se uma cultura universal, negando e inferiorizando outras culturas. É o que chamamos de “mecanismo pedagógico da dominação cultural” (DUSSEL, 1982, p.263).

As culturas populares são “[...] fruto da vida, do compromisso e da história do povo [...]”, a partir da qual se deve estruturar a libertação cultural (DUSSEL, 1982, p.276). Tal perspectiva atribui importância às culturas populares, no que se refere a sua potencialidade transformadora e conscientizadora.

Acerca das Epistemologias do Sul, Santos e Meneses (2010) afirmam 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 atualmente estão ligadas aos interesses e necessidades do sistema de dominação econômica, política e cultural, acarretando na hierarquização e supremacia de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Desta forma, as Epistemologias do Sul anunciam a necessidade de superação da colonialidade no que diz respeito à produção e valorização dos saberes.

No Brasil, podemos frequentemente observar a atribuição de maiores valores à uma cultura externa simultaneamente atrelada à comportamentos de desvalorização e até ridicularização de uma cultura própria. Para Nóbrega (2007), músico, brincante e estudioso das culturas populares brasileiras,

A minha perplexidade, portanto, decorre do fato de constatar que nada disso parece ser levado a sério. É como se não existisse, parece que não conta. Na melhor das hipóteses, “essas coisas” são vistas como uns produtos embalsamados para serem colocados dentro da prateleira do chamado folclore — palavrinha, diga-se, a prestar um péssimo serviço à compreensão do papel e significado da cultura popular (NÓBREGA, 2007, p. 12).

O desconhecimento e a desvalorização das culturas populares são a negação de sua própria história e tradições (DUSSEL, 1982) e ainda cultivam a alienação daqueles que constituem uma elite minoritária, que tem acesso às instituições educacionais, nas quais provavelmente irão se reproduzir os mesmos mecanismos de alienação e dominação em relação ao povo.

Na contradição entre dominante e dominado, há um conflito cultural e de classe. Esse conflito é de tal ordem que o dominante minará as forças do dominado, negando-lhe a essência de sua própria cultura como algo que existe em sua experiência e por meio da qual ele também existe. [...] O dominante precisa inculcar no dominado uma atitude negativa em relação a sua própria cultura. Aquele estimula este último a rejeitar sua própria cultura, instilando nele uma falsa compreensão de sua cultura como algo feio e inferior. Além disso, o dominante impõe ao dominado seu modo de ser, de falar, de dançar,

seus gostos e até mesmo seu modo de comer (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 129-130).

Advém daí a necessidade de nos preocuparmos com as referências estabelecidas por uma cultura externa que tendem a introjetar no oprimido, no colonizado, no latino-americano, no afro-brasileiro tais imagens e valores externos como exemplos supostamente naturais e corretos de vida, posto que os 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. Assim, “A compreensão de si mesmo, a percepção dos outros, na América Latina, requer olhar para a diversidade situando contextos e espaços. Produzir conhecimentos na perspectiva da América Latina exige nos libertarmos de referências dogmáticas, construídas a partir de experiências alheias a nossos valores e culturas [...]” (OLIVEIRA et al., 2014, p.32).

CAPOEIRA E MOTRICIDADES DO SUL

Para Castro-Gómez (2007) a colonialidade do saber nos revela mais do que um legado de profundas desigualdades e injustiças sociais oriundas da modernidade. Epistemologicamente, ela também nos impede de compreender o mundo a partir de nosso próprio mundo e de nossas próprias epistemes e referências.

Santos (2010, p.31) compreende o pensamento moderno ocidental como um pensamento abissal constituído a partir de um sistema composto de “[...] distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos”. Dentro dessa cartografia abissal, esses universos referem-se

ao norte, o colonizador, que é o centro, a referência a ser seguida e, ao sul, historicamente coincidente com a zona colonial e representado sempre em condições de inferioridade.

Campos (1999, p.42) considera notável “[...] a presença da conotação ideológica nos referenciais do Norte com os quais carregamos o germe da dominação. Este germe explicita-se com frequência nas oposições do tipo: Norte/Sul, acima/abaixo, subir/descer, superior/inferior, central/periférico, desenvolvido/em desenvolvimento”. Tratando do ensino da orientação espacial nas áreas de geografia e história da sociedade ocidental, Campos (1991) destaca que são sempre utilizados pontos de referências que só podem ser reconhecidos por aqueles que se situam no hemisfério norte e a partir de lá nos NORTEiam.

[...] em nossas escolas, continua a ser ensinada a regra prática do norte, ou seja, com a mão direita para o lado do nascente (leste), tem-se a esquerda o oeste, na frente o norte e atrás o sul, com essa pseudo-regra-prática dispomos de um esquema corporal que, à noite, nos deixa de costas para o Cruzeiro do Sul, a constelação fundamental para o ato de "SULear-se". Não seria melhor usarmos a mão esquerda apontada para o lado do oriente? (CAMPOS, 1991, p.1)

Neste sentido, Sérgio (1991) afirma a necessidade da constituição de uma comunidade científica que possibilite a transformação de conhecimento também em poder contra-hegemônico. Acreditamos que tal comunidade científica possa se constituir a partir da Motricidade Humana de grupos sociais marginalizados, ou seja, das Motricidades do Sul, sendo aqui utilizada a designação de sul proposta por Campos (1999; 1991) conforme visto anteriormente, e de Santos e Meneses (2010, p.19) a seguir:

O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos causados historicamente pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões que foram submetidos ao colonialismo europeu e que [...] não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte).

As Motricidades do Sul podem ser compreendidas como manifestações (espaço/tempo) de resistência epistemológica que comportam os saberes marginalizados pelas produções científicas das culturas dominantes. Constituem, portanto, uma

diversidade epistemológica, historicamente negada e apagada pelo que, em uma perspectiva eurocêntrica, aprendemos a compreender como ciência. Assim, as Motricidades do Sul constituem-se como focos vivos e dinâmicos de resistência na construção e transmissão de conhecimentos válidos, contrapondo-se aos privilégios e monopólio de uma epistemologia hegemônica a serviço do colonialismo e capitalismo modernos.

Motricidades do Sul são, portanto, as motricidades que se constituem e se sustentam nas formas de ser e estar ao mundo, nos modos de compreender o humano, o universo e a natureza, de pessoas, comunidades e povos que foram e ainda são prejudicados/marginalizados pela colonialidade do saber, que se localizam no sul geográfico e/ou metafórico. Assim sendo, em uma perspectiva “suleada” (não norteadada), em universo não dicotômico entre físico e mente, corpo e alma, sagrado e profano, pessoa e mundo que se dá a construção das Motricidades do Sul, a diversidade de experiências de fruição de jogos, lutas, danças, festas, cantos e histórias de pessoas, comunidades e povos socialmente marginalizados que se configuram em forma particular, tanto em sua compreensão como em sua execução, no processo cotidiano do viver-a-vida [...] (CAMPOS, 2017, p.45).

Nesse sentido, destacamos as manifestações das culturas populares brasileiras, sobretudo as de influências africanas e indígenas, que são a própria resistência contra a colonialidade dos saberes e colonização do corpo próprio das pessoas que delas fazem parte. Com essas considerações pensaremos as práticas das culturas populares como Motricidades do Sul.

Considerando a Capoeira no contexto das manifestações afro-brasileiras, o seu surgimento se dá no período da escravização dos povos africanos no Brasil. Toda sua história, até os dias atuais, aponta situações de desvalorização e marginalização da riqueza simbólica de seus elementos, bem como das pessoas que dela participam. Exemplo de sua perseguição foi a necessidade que a Capoeira teve, e ainda tem, de se transmutar em várias formas de expressão. Uma luta de morte praticada por escravos jamais seria aceita pelos senhores e feitores; a Capoeira disfarça-se, então, em dança, brincadeira, jogo, acompanhada por instrumentos musicais, como forma de encobrir sua natureza. Outro exemplo foi a criminalização da Capoeira no código penal brasileiro em 1890, logo após a abolição da escravidão.

Essas experiências denunciam situações de marginalização e opressão e contam as lutas contra os padrões de dominação. São os anúncios de estratégias de resistência e

o desvelamento da trajetória histórica da Capoeira que nos interessam em sua potencialidade de refletir sobre nossas origens e relações ao mundo. No contexto das Motricidades do Sul, a Capoeira é abordada em suas possibilidades de anunciar os saberes e as percepções do mundo das pessoas que a vivem, confluindo para sua preservação. Ao propor a valorização das culturas populares, enfatizamos a necessidade da valorização dos saberes das pessoas que dela fazem parte, principalmente de suas Mestras e Mestres.

Essa figura é fundamental no seio de uma cultura na qual a transmissão do saber passa pela via da oralidade, e por isso depende desses guardiões da memória coletiva para que esta seja preservada e oferecida às novas gerações. O mestre é aquele que é reconhecido por sua comunidade, como o detentor de um saber que encarna as lutas e sofrimentos, alegrias e celebrações, derrotas e vitórias, orgulho e heroísmo das gerações passadas, e tem a missão quase religiosa, de disponibilizar esse saber àqueles que a ele recorrem (ABIB, 2004, p.66).

No entanto, as histórias de vida de muitos Mestres de Capoeira, como Pastinha e Bimba, dois grandes representantes da Capoeira no século XX, contam as dificuldades impostas pela desvalorização das culturas populares chegando, muitas vezes, ao fim da vida em situações de empobrecimento e desamparo que desconsideram sua importância na sociedade. Ainda hoje, Mestres e Mestras de Capoeira enfrentam obstáculos para o desenvolvimento de seus trabalhos, sem o reconhecimento da dedicação à manutenção e preservação desta arte.

Ao pensarmos a Capoeira no contexto da Motricidade nosso objetivo é aprofundar o olhar para os elementos da Capoeira que nos ajudem a pensar o que são as Motricidades do Sul e qual a importância de considerar este conceito; não é, portanto, fundamentar teoricamente a prática da Capoeira ou de quaisquer outras práticas das culturas populares, enquadrando-as dentro de um conceito acadêmico. A direção deste movimento – pensar as Motricidades do Sul a partir da Capoeira, e não o contrário – é necessária pelo reconhecimento de que a Capoeira é a própria resistência de um povo, e como tal sua história e permanência sempre estiveram aí. Nas palavras do Mestre Curió “[...] quando eu nasci já encontrei a Capoeira pronta”². A fala do Mestre indica que a Capoeira segue em seu papel de sustentação da resistência afro-brasileira em meio a uma sociedade ainda com traços escravocratas. Isso porque ela nasceu e perdura como

² Trecho retirado do vídeo-documentário: “Palavra de Mestre - Mestre Curió” - parte 5, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=dXW2A35rsS8>>. Acesso em 01 jul 2017.

resistência e forma de sobrevivência. Ela já estava e ainda está aí. Dizer que a Capoeira está pronta significa afirmar o quanto ela já tem para contribuir e ensinar ao mundo hoje existente. É a Capoeira que tem a ensinar, é com ela que temos que aprender. São a essas possibilidades que aludimos ao aproximarmos os saberes da Capoeira Angola do conceito de Motricidades do Sul.

Os saberes presentes no universo da Capoeira Angola, por exemplo, contemplam a preservação da memória e a ancestralidade de um povo, bem como expressam maneiras próprias de ser e estar ao mundo. Os processos educativos são vivenciados no ritual da roda de Capoeira, no convívio entre capoeiristas e no diálogo entre as experiências geradas na Pequena Roda e na Grande Roda. No contexto da Capoeira Angola, a Pequena Roda é circunscrita pelo espaço formado para o desenvolvimento do jogo pelos capoeiristas, pelo coral e pela bateria, nome atribuído a formação dos instrumentos, e a Grande Roda é a própria vida.

A Roda de Capoeira é considerada o espaço para onde todas as ações se encaminham. Entre os angoleiros, é o espaço onde se consagra de maneira ritualística a dinâmica sagrada da construção do saber. É o local de constantes avaliações sobre como cada indivíduo exercita nesta – Pequena Roda - seu entendimento e posicionamento sobre as coisas da vida - Grande Roda - mas, sobretudo, de exposição dos valores que cada mestre adota para realizar a iniciação dos seus discípulos. Assim, mais que avaliar o desempenho puro e simplesmente de cada indivíduo, a Roda afere a conduta de quem ensina, de quem orienta este ou aquele capoeirista (ARAÚJO, 2004, p.39).

As maneiras de ensinar e aprender, características do universo da Capoeira Angola, que carregam a influência da cultura africana como, por exemplo, a predominância da oralidade, circularidade dos rituais, musicalidade e a valorização dos saberes das pessoas mais experientes, podem também sulevar as reflexões propostas no âmbito acadêmico, acerca da Educação.

Na Capoeira os processos educativos são pautados na convivência, ou seja, ocorrem nas relações interpessoais. Dessa forma, o foco são as relações estabelecidas entre as pessoas e grupos, entre estes e o mundo, pois como afirma Campos (2017, p. 45):

Tais pessoas, comunidades e povos e suas respectivas motricidades, ainda que sejam marginalizados pela cultura dominante, podem trazer práticas: 1) de recusa de determinismos e de racionalidades opressoras; 2) de ensinar e aprender característicos desses grupos; 3)

ações de busca da liberdade, de solidariedade, resistência e reivindicação, entendidos como contrapontos necessários à superação de um sistema de práticas e conhecimentos hegemônicos e opressores, o que atribui às Motricidades do Sul um forte caráter identitário, contra-hegemônico e de resistência ao norte epistemológico.

Estas colocações, nos fazem refletir sobre a necessidade de sulearmos nosso olhar, de nos voltarmos para referenciais que nos são próprios para designarmos nosso lugar e importância no mundo e tratarmos das formas como produzimos conhecimentos e combatemos a hegemonia.

REFERÊNCIAS

ABIB, P. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo de saberes na roda**. 2004. 172 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ARAÚJO, R. **Iê , viva meu mestre! Capoeira Angola da Escola Pastiniana como práxis educativa**. 2004. 236 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CAMPOS, M. O. **A arte de sulear-se**. 1991. Disponível em < <http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-.pdf> >. Acesso em: 25 fev. 2017.

CAMPOS, M. O. **SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. Programa de Estudos Interdisciplinares de Comunidades e Ecologia Social**. EICOS - Instituto de Psicologia - UFRJ/UNESCO. 1999. Disponível em: < <http://www.sulear.com.br/texto03.pdf> >. Acesso em 20 jan. 2016.

CAMPOS, S. E. A., **Congada de São Benedito em Ilhabela: processos educativos entre participantes**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.79-91.

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. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NÓBREGA, A. Meu signo de artista. **Almanaque da cultura popular**, São Paulo, ano 9, n. 100, p. 12, 2007.

OLIVEIRA, M. W. ; SILVA, P. B. G.; GONCALVES 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. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 31-83.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p.15-27.

SÉRGIO, M. **Educação física ou ciência da motricidade humana?** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1991.

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 1996.

SÉRGIO, M. **Para um novo paradigma do saber e... do ser**. Coimbra: Ariadne Editora, 2005.

SÉRGIO, M.; TORO, S. La motricidad humana, un corte epistemológico de la educación física. **Revista Consentido**, Popayán, v.1, n.1, p.101-109, 2005.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

SARTORE, Marina S. A festa na praia: bares pé-na-areia na zona de expansão urbana de Aracaju-Sergipe. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 240-251.

**A FESTA NA PRAIA: BARES PÉ-NA-AREIA NA ZONA DE EXPANSÃO
URBANA DE ARACAJU-SERGIPE**

Marina de Souza Sartore
marinasartore.ufs@gmail.com

Eixo Temático: Ociomotricidade

Resumo: Neste artigo, argumento que os bares pé-na-areia situados na Zona de Expansão Urbana de Aracaju constituem uma *festa particular* opondo-se ao *baile popular*, de modo que a sua existência redefine as práticas balneárias do litoral onde estes bares estão situados. Para sustentar o meu argumento, desenvolvo três argumentos: o primeiro teórico, a partir de uma regressão sociológica pelas obras de Émile Durkheim a partir das palavras popular (pública e gratuita) versus particular (privada e paga). Os dois últimos argumentos são empíricos, ao (1) ilustrar a disputa entre público e privado a partir do caso da disputa pela demolição dos bares pé-na-areia e (2) a linha tênue entre o gratuito e o pago a partir de entrevistas com os proprietários dos bares.

Palavras-chave: Consumo. Festa. Sociologia Econômica.

INTRODUÇÃO

Neste artigo busco caracterizar a ocupação do litoral da Zona de Expansão Urbana de Aracaju a partir de duas ideias: a primeira “baile popular” e a segunda, em oposição à primeira, a “festa particular”. O uso da ideia “baile popular” advém da leitura do livro de Urbain (1994) sobre a construção dos usos das praias na Europa. Em seu livro, o autor argumenta que principalmente a partir da segunda metade do século XX, na Europa, a praia ganha o status de “baile popular”, ou seja, “um espaço de aproximação de corpos instituído - um espaço de contatos, de sensações, de excitações, de prazeres no qual a livre expressão é amplamente autorizada” (URBAIN, 1994, p. 155). O autor ressalta que o fato de que exista a ideia de livre expressão autorizada, não implica que cada praia não possua os seus códigos e rituais, mas sim, no fato de que a linguagem do prazer é relativamente clara.

O termo “baile popular” utilizado por Urbain (1994, p. 155) inspirou a reflexão sociológica que proponho neste artigo. Nas praias de Aracaju, principalmente nas

extensões de areia que não possuem bares pé-na-areia como grandes trechos da Orla de Atalaia e da Praia José Sarney, o “baile” ocorre em espaços onde se reúnem diversos grupos sociais que usam vestimentas que exibem o corpo como o maiô, o biquíni e a sunga e interagem uns com os outros mediados pelo compartilhamento de refeições e bebidas seja na forma de churrascos, piqueniques, aperitivos ou tira-gostos retirados do isopor¹. Assim temos a vestimenta, a comida, a bebida e a interação entre as pessoas em um momento de descontração e prazer, que pode ser mediado também pela música², outro elemento marcante de caracterização de um baile.

O artigo 10 da lei 7.661/88 da Constituição Federal garante o livre e franco acesso às praias e ao mar (BRASIL, citado por CASTRO; SOUTO, 2010, p. 15), pois as praias são de propriedade do Estado. Assim, no Brasil, e também em Aracaju, este “baile” também é “popular”, pois é visto como um bem público e gratuito de acesso garantido a toda população. A figura 01 a seguir ilustra a praia de Atalaia em Aracaju na década de setenta e a ideia de “baile popular” que construo neste artigo.

Figura 01: “Baile popular” da Praia de Atalaia, Aracaju. Década de 70.



Fonte: <https://blogcelihotel.wordpress.com/> Acesso em: 25 ago. 2017.

Porém, a partir da década de 70, consolida-se no Brasil o processo de expansão do turismo Sol e Praia (CASTRO; SOUTO, 2010). Neste mesmo período começa o desenvolvimento do turismo de massa e as praias da região nordeste do Brasil passaram a receber os turistas e a ser o principal destino do turismo de Sol e Praia³ no país. As praias passaram a receber uma infraestrutura urbana a partir da construção de

¹ Informações adquiridas via o método de observação direta.

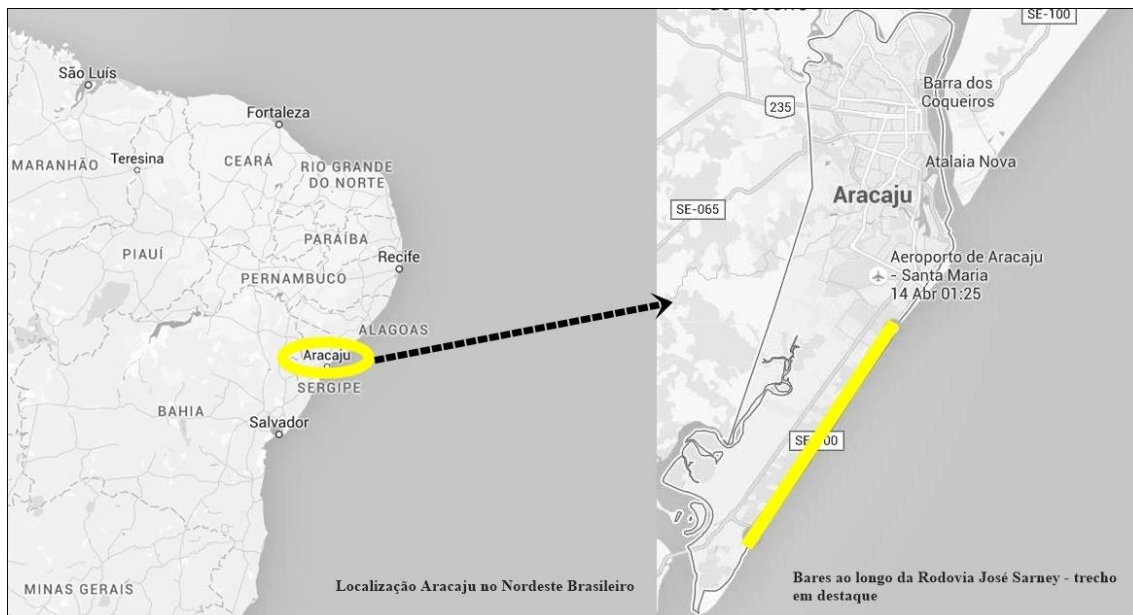
² Em observação direta, verifica-se o uso de veículos com caixas de som e caixinhas de sons portáteis.

³ Dados retirados da pesquisa de Hábitos de Consumo do Turismo Brasileiro 2007 a 2009. Citado por Castro e Souto (2010).

condomínios de segunda residência, resorts, bares pé-na-areia, etc. (cf. LOLOUM, 2015 para o caso de Tibau do Sul).

No caso de Aracaju, existe a Orla de Atalaia localizada ao longo da Avenida Santos Dumont e que corresponde ao trecho considerado de orla urbana cuja revitalização ocorreu na década de 90, alterando a paisagem da cidade (cf. PEREIRA, 2013). Para além da Orla de Atalaia, a cidade de Aracaju conta com a Zona de Expansão Urbana (ZEU) cuja maior ocupação iniciou-se no final dos anos 70 consolidando-se com a lei municipal 873/1982 que criou as bases para a ocupação urbana facilitada pela construção da Rodovia José Sarney, na primeira metade da década de 80 (FRANÇA, 2011). Atualmente, a rodovia se chama Inácio Barbosa onde estão distribuídos 48 bares e restaurantes *pé-na-areia*, também conhecidos como Bares da Sarney (Figura 02). O desenvolvimento destes bares reflete um novo uso no qual o morador ou o turista usufrui da praia em um empreendimento privado voltado para a compra de comida e bebidas, o qual caracterizo como “festa privada” ilustrada a partir da figura 03

Figura 02: Localização geográfica dos bares pé-na areia na Zona de Expansão Urbana de Aracaju.



Fonte: Imagens retiradas do Google Maps. Acesso em: 26 jan. 2016.

Figura 03: “Festa Privada” do Bar pé-na-areia Aracaju.



Fonte: <https://misscheck-in.com/2012/11/19/aracaju-com-criancas/> Acesso em: 25 ago. 2017.

Neste artigo, argumento que os bares pé-na-areia em Aracaju constituem uma prática que se opõe ao *baile popular* a qual chamo de *festa particular*. O objetivo principal deste artigo é verificar a pertinência em se considerar o bar pé-na-areia como um espaço de festa para, posteriormente, trabalhar uma sociologia econômica da produção desta festa. Neste sentido, divido o artigo em dois momentos distintos: (1) Para caracterizar a praia como um espaço de *baile/festa*, uso como ponto de partida o estudo de Durkheim (1968) sobre a festa. Para caracterizar a praia como um espaço *popular*, ou seja, público/gratuito versus *particular*, ou seja, privado/pago utilizo o trabalho de Durkheim (1950) sobre a propriedade privada. (2) Em seguida apresento a ideia de que “baile popular” e “festa privada” representam formas de ocupação do litoral em Aracaju cujas disputas sobre seus limites são reveladas a partir (1) do caso das demolições dos bares que coloca em xeque a relação entre público e particular e (2) de dados obtidos através de entrevistas⁴ realizadas com proprietários dos bares pé-na-areia que colocam em xeque a oposição entre gratuito e pago. Por fim, exponho minhas considerações finais.

⁴ 16 entrevistas realizadas no âmbito do projeto “A construção social do mercado do Turismo em Aracaju: o caso dos bares pé na areia da orla sul de Aracaju” cadastrado na Universidade Federal de Sergipe com financiamento de Bolsa de Iniciação Científica COPES cujo primeiro relatório foi publicado em Julho/2017.

DO BAILE POPULAR À FESTA PRIVADA: REFLEXÕES A PARTIR DOS TRABALHOS DE ÉMILE DURKHEIM

Caracterizar o espaço da praia como um espaço de baile/festa utilizando-se das ideias de Durkheim (1968) significa compreender este espaço como investido de rituais que fortalecem os laços sociais e a crença coletiva. Para ilustrar minha afirmação, recupero a argumentação de Durkheim (1968) sobre a festa.

Para Durkheim (1968) os rituais são essenciais para fortalecer os laços sociais e as crenças coletivas de um grupo. Quando o autor analisa os rituais religiosos das tribos australianas, percebe que os rituais religiosos apresentados na forma de dramas, têm o efeito de fortalecer os laços sociais e as crenças coletivas. Mas, para que os rituais religiosos tenham o efeito integrador, eles incorporam a recreação, pois perseguem um objetivo do mesmo tipo da recreação: “estrangeiro a todo fim utilitário, eles [os rituais] fazem os homens esquecerem o mundo real, para lhes transportar a outro no qual a sua imaginação é mais aguda: eles distraem” (p.362). Os rituais religiosos se constituem em um espaço aberto para a liberdade criativa quando o grupo que participa do ritual pode dançar, cantar e se entregar à efervescência daquele momento propiciando uma forma de revitalização mediante o breve afastamento da vida ordinária, cotidiana e profana. A observação dos rituais de tribos primitivas australianas de Durkheim (1968) explicita também que os rituais são seguidos de festas e que a linha que os separa é tênue sendo difícil distinguir o momento que saímos do rito de comemoração ao *corrobbori vulgaire* visto como a “simples alegria pública que não há mais nada de religioso e da qual todos podem indiferentemente tomar parte” (p. 362). Assim, para o autor, a cerimônia religiosa evoca a ideia de festa e vice e versa, pois mesmo que a festa seja puramente laica em suas origens, tem certas características da cerimônia religiosa, porque, em todo caso, ela tem por efeito aproximar os indivíduos, colocar em movimento as massas e suscitar, assim, um estado de efervescência, às vezes mesmo de delírio, que possui parentesco com o estado religioso.

O ritual religioso e a festa possuem uma relação morfológica de continuidade: o ritual religioso abre o espaço para as práticas recreativas que podem culminar em uma prática recreativa em si, sem que o seu fundamento seja religioso, ou seja, a festa. Ambos, tanto o ritual religioso em maior grau, quanto a festa em menor grau, desempenham o papel de reforçar a seriedade da vida cotidiana e de revitalizar o conjunto do coletivo. Buscando compreender o baile/festa na praia por esta perspectiva,

o “baile” permitiria o afastamento momentâneo da rotina de trabalho ocorrendo sem um fim utilitário, evocando momentos de felicidade e efervescência, fortalecendo o sentido de grupo, dando a força necessária para o retorno ao mundo do cotidiano⁵. Assim, a praia vista como um espaço de baile/festa nos permite contextualizá-la a partir de elementos de recreação, operando em oposição aos rituais do trabalho, representando a fuga do cotidiano, sendo o espaço de expressão da simples alegria pública e tendo o efeito do fortalecimento dos laços sociais, na medida em que cria uma crença compartilhada dos usos junto à praia.

Ainda neste sentido, a praia vista como um baile/festa se associa à ideia de *corrobori vulgaire* em que “todos podem indiferentemente tomar parte” (p. 362). A praia é pública e gratuita. Pública porque pertence ao Estado e gratuita porque o seu acesso é livre. Aqui, evoco os escritos de Durkheim para dizer que para que a praia seja pública e gratuita foi necessário que se construísse e se compartilhasse a crença de que a natureza é pública e gratuita de propriedade do Estado. Durkheim (1950) possui uma teoria sobre como construímos e compartilhamos desta crença. Segundo ele, em nossa construção de mundo, a natureza pertence à humanidade. Porém existem coisas que não pertencem à humanidade porque pertencem aos deuses e são sagradas e são respeitadas por todos que compartilham da ideia de que são sagradas. O mesmo ocorreria com a propriedade privada: segundo Durkheim (1950), a fonte do respeito à propriedade privada é religiosa: da mesma forma que respeitamos os padres e bispos, pois os mesmos recebem e transmitem o sagrado, o respeito à propriedade privada se constituiu pela transmissão do sagrado para os seus proprietários através de rituais. Assim, para Durkheim (1950), “são as operações rituais que criam ao redor do campo e da casa uma faixa que deixa uns ou outros sagrados, ou seja, invioláveis salvo por aqueles que operam a sacralização” (p.117). Esta base sagrada vai aos poucos sendo substituída pela sociedade representada pelo Estado. Assim, hoje, tanto o respeito pela propriedade privada quanto pela pública perpassam o respeito que temos pela sociedade. O espaço da praia é público e gratuito porque é do Estado, (o que é privado, só o é se teve a chancela do Estado), mas o que garante o respeito ao público e o gratuito é a nossa crença no Estado enquanto guardião do bem público que garante o acesso universal e gratuito a estes espaços. Uso Durkheim (1950) para afirmar que a noção de baile

⁵ A discussão sobre a contextualização da recreação como uma fuga do cotidiano e oposição ao trabalho é muito presente no campo do lazer (uma abordagem histórica sobre essas relações pode ser encontrada em Marinho e Pimentel (2010) e no campo do turismo (Krippendorf, 2003).

popular, ou seja, de que a praia é um espaço público e gratuito, advém da nossa crença compartilhada de que o Estado é o guardião sagrado de tudo aquilo que consideramos público e gratuito. Posteriormente, o sociólogo Bourdieu (2012) também trabalha a ideia de construção do Estado Nacional a partir da evocação do público, do universal e do gratuito. Se esta confiança no Estado entra em xeque, a noção de público e gratuito também entra. Assim, para caracterizar a praia de Aracaju como um espaço de baile/festa (*corrobori vulgaire*) e como um espaço popular (de propriedade do povo) verifica-se que ambos os termos estão livres de qualquer fim utilitário. Mas com a chegada dos bares pé-na-areia, este fim utilitário é colocado em xeque ou ao menos redimensionado pelas ideias da “festa particular”.

OS LIMITES DO BAILE POPULAR E DA FESTA PRIVADA

Público X Privado: limites ilustrados a partir do caso das demolições dos bares pé-na-areia em Aracaju

A construção de bares pé-na-areia representa uma apropriação privada do espaço da praia: possuem indivíduos que são seus proprietários e a sua construção, se não impede, constrange o acesso à praia. Em Aracaju, na praia de Aruãna, foram demolidos ao menos 16 bares pé-na-areia em 2008⁶. As demolições foram autorizadas pela Justiça Federal em favor de ação conjunta do Ministério Público Federal em Sergipe (MPF/SE), Advocacia-Geral da União (AGU), Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e Secretaria do Patrimônio da União (SPU) que argumentaram que os bares pé-na-areia agridem o meio-ambiente, não seguem a legislação trabalhista e ocupam o espaço de maneira irregular e ilegal⁷. Os 48 bares da Sarney, foco de minhas pesquisas, estão sendo processados pelo Ministério Público Federal desde 2014⁸ sob alegação de irregularidade de funcionamento dos bares pé-na-areia além da ocupação irregular em área de proteção ambiental. Em 2015, os bares da Sarney conquistaram na justiça o direito de manterem os seus estabelecimentos funcionando e fazerem adequações em suas estruturas⁹.

⁶ “Mais nove bares serão demolidos na Aruana” – por Glauco Vinícius e Carla Sousa. Jornal Infonet. 25 de Junho de 2008.

⁷ “MPF definirá na próxima semana a demolição dos bares da Aruana” Jornal Infonet. 19 de Junho de 2008.

⁸ “MPF ajuíza ação contra 65 bares da Atalaia e Sarney” Jornal Infonet. 18 de Novembro de 2014.

⁹ “Bares da praia conquistam vitória da justiça” Jornal Infonet. 02 de Abril de 2015. Para esta ilustração foi feita uma pesquisa no jornal infonet da cidade de Aracaju.

A análise de 24 reportagens sobre os processos de demolição dos bares da praia de Aruãna e dos bares da Sarney do jornal *Infonet*, publicadas ao longo dos anos de 2008 a 2015, evidenciam que o argumento predominante em prol da demolição dos bares pé-na-areia é de cunho ambiental, acusando os proprietários dos bares pé-na-areia de agredirem o meio ambiente ao se instalarem em área de proteção ambiental. Apesar da discussão mais explícita ser de cunho ambiental, o que se está em jogo é justamente esta disputa simbólica do que representa este espaço de festa particular e como ele é julgado moralmente pela sociedade brasileira. De um lado, o Estado, através no Ministério Público, argumenta que os bares estão instalados em terreno que não é deles e que desrespeitam as leis ambientais. Os proprietários argumentam que geram renda, emprego, entretenimento, infraestrutura para o turista e moradores da região¹⁰. Acompanhar esta disputa argumentativa é acompanhar a disputa sobre qual versão deve-se prevalecer de uso da praia: O “baile popular” ou a “festa particular”. Estamos diante de duas lógicas argumentativas distintas: a primeira, a do Estado que busca exercer e reforçar a crença na sua propriedade. A segunda colocando em xeque a crença de que o público pertence ao Estado. Os limites de definição do que é ou não é público reaparece nas discussões sobre a ocupação pública ou privada da praia e nos instigam a acompanhar esta disputa política, jurídica e simbólica que coloca em estado de verossimilhança, de um lado, “Estado e uso público da praia” e de outro, “bares pé-na-areia, uso da praia com infraestrutura, higiene e serviços diversos”. Dependendo de quem vencer esta disputa argumentativa a demolição dos bares será considerada uma modernização ou um retrocesso.

*Gratuito X Pago: limites ilustrados a partir de entrevistas com os proprietários dos bares pé-na-areia em Aracaju*¹¹

O Baile popular, portanto é uma representação de uso da praia orquestrada com a ideia de *corrobbori vulgaire*, uma festa que evoca os prazeres e os risos de maneira pública, protegida pela ideia compartilhada de que o público pertence ao Estado e deve ter acesso gratuito. Assim, não apenas o acesso é gratuito, mas as práticas recreativas que ali se desenvolvem não possuem fim utilitário e evocam prazeres, o riso, a excitação, a alegria, o reforço dos laços sociais. No entanto, a realidade dos bares da

¹⁰ Vídeo “Mais de 60 bares localizados na orla de Aracaju podem ser demolidos”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4JvWvmeNOQM> Acesso em: 05 set. 2017.

Sarney constrói um espaço particular de consumo onde o uso da praia passa a ser intermediado pela venda de comidas e bebidas e do fornecimento de serviços como infraestrutura, atendimento de garçons, acesso a banheiros, etc.. Todos os bares da Sarney cujos proprietários entrevistamos são de propriedade privada do tipo familiar. Constituem-se, portanto em pequenas empresas ou pequenos negócios que visando uma renda ou a obtenção do lucro, o que poderíamos considerar como a privatização do baile popular, ou seja, a configuração da festa particular. Assim, é possível caracterizar estes bares como pertencentes a um campo econômico no qual prevalece a lógica do “negócios são negócios” no qual os frequentadores da praia são vistos como clientes, as refeições são vistas como produtos, os atendentes como funcionários, todos trabalhando e produzindo essa festa privada (fornecedores, garçons, cozinheiras e faxineiras) e o próprio bar seria visto como um empreendimento cuja execução de um plano de negócios aumentaria a sua rentabilidade. Estamos diante de um espaço privado cuja entrada, apesar de ser franca, filtra o acesso por outros fatores como a estética do bar, o cardápio, o tipo de música, os preços etc. O uso do espaço passa a ser intermediado majoritariamente por relações de consumo. Assim, tudo se passa como se o público fosse substituído pelo privado e o gratuito fosse substituído pelo pago. Os bares criam uma estratificação social e de poder de uso da praia que passa a ser um espaço de apropriação turística cuja modernidade será associada à estrutura e serviços que esta localidade pode oferecer e que serão sempre evocadas nas avaliações do *TripAdvisor* (cf. sobre as avaliações do *TripAdvisor*, SARTORE, 2017).

Por outro lado, apesar das intermediações monetárias que o espaço da festa particular evoca, observa-se a existência de práticas recreativas que evocam o prazer, a amizade e a alegria, elementos vistos em nossa sociedade como aqueles que “não têm preço”. Assim, a existência e desenvolvimento dos bares da Sarney nos coloca o desafio de compreender como se produz, na ocupação da praia como espaço de festa, a relação entre o gratuito e o pago. Do mesmo modo que Durkheim argumenta ser complicado delimitar os limites do ritual religioso para o *corrobbori vulgaire*, ou seja, os limites do culto sério para a festa da distração, o caso dos Bares da Sarney nos mostra que a linha que separa o gratuito e o pago é muito tênue. Assim, se estamos diante de uma relação de compra e venda de produtos e serviços oferecidos pelo bar, a interação com a natureza, as sensações de liberdade e de prazeres, os momentos de efervescência

coletiva ultrapassam a esfera do mercado, apesar de serem produzidos por ele¹². Existe uma frase de marketing de uma empresa de cartão de crédito que expressa bem o que quero dizer: “Existem coisas que o dinheiro não compra. Para todas as outras, existe [o cartão de crédito]”. Existe também um dito popular que diz “Dinheiro não compra felicidade”. Assim, apesar da recreação acontecer em um espaço de consumo, ela não perde o seu caráter gratuito. Em 16 entrevistas realizadas com proprietários¹³ dos Bares da Sarney observa-se que existe a evocação do gratuito ocultando, ou ao menos, minimizando, o fim utilitário da busca ao lucro.

Em primeiro lugar, há a evocação dos clientes do bar como amigos¹⁴, pois no caso dos Bares da Sarney, muitos deles sobrevivem devido aos clientes fiéis. Por exemplo, o entrevistado E02 afirma “*além de tudo eu tenho fregueses, eu tenho uns amigos, eu fiz muita amizade e geralmente sempre quando não vem um vem outro e você vai sobrevivendo e assim é a vida*” ou ainda “*Rapaz, não porque assim, como nós somos um dos primeiros bar aqui nós temos nossa clientela fidelizada, chega cliente? Chega, mas a maioria são clientes fiéis, antigos*” (E05), por fim, “*Aqui eu não tenho cliente, eu tenho amigos*” (E10).

Em segundo lugar, há a evocação do bar como a vida do proprietário¹⁵, por exemplo, o Entrevistado 02 (E02) quando perguntado se o bar já fazia parte da sua história, ele responde: “*já, já faz parte do meu DNA aqui e acabou dentro do meu sangue e até os meus amigos dizem, rapaz, não sei como vai ser o dia quando você não estiver mais aqui*” ou ainda “*É, a nossa história de vida é essa aqui mesmo, a gente nasceu aqui, viveu aqui, sobrevive aqui durante esses 30 anos e sobrevivemos daqui*” (E05).

Em terceiro lugar, há a evocação do bar como um espaço de felicidade¹⁶ como exemplo, “*Rapaz, eu gosto muito do que eu faço, eu conheço muita gente, eu faço boas amizades, então eu gosto muito do que eu faço, eu trabalho muito feliz, muito alegre, muito bom*” (E06) ou ainda, em resposta à pergunta sobre se incomoda trabalhar quando

¹² Esta afirmação está baseada em pesquisa piloto em 134 imagens de frequentadores dos dois bares da Sarney melhor ranqueados no publicadas pelo *TripAdvisor*, observa-se a predominância de fotos de bebidas e pratos de comida e também fotos de pessoas sorrindo e contemplando a natureza.

¹³ As 16 entrevistas foram semiestruturadas e possuem em média 33 minutos cada e foram realizadas por uma equipe de 3 pesquisadores do Laboratório de Estudos sobre Mercados e Organizações na Sociedade ao longo dos meses de Janeiro a Maio de 2017 no âmbito do projeto de pesquisa XXXX. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

¹⁴ 11 de 16

¹⁵ 09 de 16

¹⁶ 08 de 16

outros estão se divertindo “*Não, eu acho isso muito bacana. Eu acho que isso é nosso trabalho [...] nosso serviço, [...] nosso serviço é felicidade, isso é que é a nossa proposta*”. (E11).

Assim, os elementos de vida, amizade e felicidade são evocados o que nos faz refletir sobre a relação entre o gratuito e o pago, e as falas das entrevistas revelam que os limites entre um e outro são tênues nos bares pé-na-areia em Aracaju.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A própria existência do bar pé-na-areia em Aracaju nos faz repensar as reconfigurações da praia como um espaço de “baile popular” e/ou “festa privada”. Esta é uma regressão sociológica na medida em que busca compreender fenômenos mais gerais da sociedade tais como os processos de ocupação privada do litoral brasileiro e as transformações dos limites do público e do privado a partir do caso particular dos bares pé-na-areia de Aracaju.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Sur L'État** – cours au collège de France 1989-1992. Paris: Seuil/Raisons d'Agir SEUIL, 2012. (1990).

CASTRO, S. F. L. de; SOUTO, W. **Sol e praia: orientações básicas**. Ministério do Turismo, Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico, Coordenação Geral de Segmentação. 2. ed. Brasília: Ministério do Turismo, 2010.

DURKHEIM, E. Le droit de Propriété. In: DURKHEIM, E. **Leçons de Sociologie**. Physique des moeurs et du droit. Paris: Les presses universitaires de France, 1950. (1890-1900).

DURKHEIM, E. **Les formes élémentaires de l'vie religieuse**. Le Système Totémique en Australie. Livre III. Paris: Les presses universitaires de France, 1968. (1912).

FRANÇA, S. L. A. **A produção do espaço na zona de expansão de Aracaju/SE: dispersão urbana, condomínios fechados e políticas públicas**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

KRIPPENDORF, J. **Sociologia do Turismo: para uma nova compreensão do lazer e das viagens**. 3. ed. São Paulo: Aleph, 2003. (2001).

LOLOUM, T. **Derrière la plage, les plantations**. Ethnographie d'une «situation touristique» das le Nordeste brésilien: La cas de Tibau du Sul, RN. Tese (Doutorado em

Antropologia Social e Estudos do Turismo) – École des Hautes Études en Sciences Sociales, Université de Lausanne, Paris, 2015.

MARINHO, A; PIMENTEL, G.G.A. Dos clássicos aos contemporâneos: revendo e conhecendo importantes categorias referentes às teorias do lazer. In PIMENTEL, G.G.A. **Teorias do Lazer**. Maringá: Eduem, 2010. p.11-42.

PEREIRA, S. de A. Urbanização litorânea: o espaço “Orla de Atalaia”. In: LEITE, R.P; SOUZA, E.C.M. (Orgs.). **Cidades e patrimônios culturais** – investigações para a iniciação à pesquisa. Aracaju: Editora UFS, 2013. p. 231-254.

SARTORE, M. de S. A representação coletiva dos bares e restaurantes pé-na-areia produzida pelo dispositivo *TripAdvisor*: o caso de Aracaju-Sergipe. **Revista TOMO**, n. 30, p. 7-26, jan.-jun. 2017.

URBAIN, J. **Sur la plage** – Moeurs et coutumes balnéaires (XIXe-Xxe siècles). Paris: Éditions Payot & Rivages, 1994.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

RODRIGUES, Cae; SACRAMENTO, Adriano L.; SANTOS, Anderson E.; ALBUQUERQUE, Ellber R. S.; SANTOS, Karine A.; NOGUEIRA, Pablo R.; VIANA, Priscyla F. O.; ALVES, Thaise M. A. Métodos de pesquisa qualitativa em ecomotricidade: relato de experiência de um projeto de pesquisa. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 252-263.

**MÉTODOS DE PESQUISA QUALITATIVA EM ECOMOTRICIDADE:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE PESQUISA**

Cae Rodrigues (UFS/SPQMH)
rodrigues.cae@gmail.com

Adriano Lima Sacramento (UFS)
adrianoadm@live.com

Anderson Eduardo dos Santos (UFS)
agneduardo@gmail.com

Ellber Rodrigo Santos Albuquerque (UFS)
ellberalbuquerque@hotmail.com

Karine dos Anjos Santos (UFS)
karine.anjoss@hotmail.com

Pablo Rocha Nogueira (UFS)
pablinho.rocha@yahoo.com.br

Priscyla Fernanda Oliveira Viana (UFS)
pry_fernanda93@hotmail.com

Thaise Melo de Almeida Alves (IFS/São Cristóvão)
thaimelo@bol.com.br

Eixo temático: Ecomotricidade

Resumo: O presente artigo apresenta um relato de experiência do projeto de pesquisa “A ecomotricidade no estado de Sergipe”, realizado durante os anos de 2014 e 2017, centrando a discussão no desenvolvimento dos métodos propostos pelo projeto para a pesquisa em/sobre ecomotricidade. Proposto pelo Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, o objetivo central do projeto foi investigar aspectos fundamentais da relação de homens e mulheres com experiências de ecomotricidade no estado de Sergipe. Para alcançar tal objetivo, o projeto desenvolveu um conjunto de métodos, incluindo análise textual, entrevistas, narrativas, categorização de perfis, etnografias em movimento e leituras críticas. Em seu conjunto, o relato oferece uma perspectiva da experiência de três anos de elaboração, avaliação, execução e reflexão desses métodos, oferecendo-se, assim, exemplos e potencial inspiração para pesquisas futuras em/sobre ecomotricidade.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação Ambiental. Motricidade Humana. Ecofenomenologia. Experiências na Natureza.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um relato de experiência de um projeto de pesquisa integrado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC intitulado “A ecomotricidade no estado de Sergipe”, realizado durante os anos de 2014 e 2017, centrando a discussão no desenvolvimento dos métodos propostos pelo projeto para a pesquisa em ecomotricidade. Proposto pelo Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), o objetivo central do projeto foi investigar aspectos fundamentais da relação de homens e mulheres com experiências de ecomotricidade no estado de Sergipe. O conceito de ecomotricidade é compreendido como a intencionalidade do ser em suas inter-ações com a natureza, desde que essa inter-ação seja lúdica (experiência significada pela alegria ou o prazer circunscritos à própria experiência) e ecológica (satisfazem os preceitos ecosomaestéticos-ambientalmente éticos-ecopolíticos da justiça ambiental – ver PAYNE, 2015). Diante desse objetivo geral, destaca-se o potencial para se (re)conhecer possibilidades e limitações para o desenvolvimento de processos educativos nas relações corpo-meio ambiente, especialmente pela “normalização” de valores (estéticos, éticos e políticos) da ecomotricidade localizados geo-epistemologicamente no habitus de movimento do indivíduo.

Sendo oferecido pelo DEF e tendo como foco central as questões ambientais, o projeto se enquadra na perspectiva das ações de ambientalização curricular da EF, processo discutido, por exemplo, por Rodrigues (2012; 2013; 2015a; 2015b), Rodrigues e Freitas (2014), Rodrigues e Payne (2017), Payne e Rodrigues (2012) e Alves (2017). De maneira geral, os trabalhos enfatizam, principalmente, as dificuldades encontradas para a efetiva ambientalização dos currículos de EF, evidenciando como esse movimento ainda é bastante tímido no sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, justifica-se o presente relato de experiência pela descrição de uma ação que propõe caminhos possíveis para a ambientalização dos currículos de EF, considerando-se a relevância de exemplos que possam orientar para a superação das dificuldades encontradas nesse processo. No entanto, o foco do presente relato são, especificamente, os métodos desenvolvidos no projeto, escolha justificada pela carência de estudos que discutem métodos para pesquisas em/sobre ecomotricidade.

O projeto foi desenvolvido a partir de três planos de trabalho: a) “construção de um corpo teórico”, realizado a partir de análise textual qualitativa de 93 artigos publicados em periódicos brasileiros que abordam, de diversas maneiras, as experiências na natureza; b) “construção de um corpo empírico”, realizado a partir de 18 estudos de caso com indivíduos com vivências regulares de experiências na natureza; c) “tecnologias virtuais e construção do conhecimento”, que teve como principal objetivo o desenvolvimento de uma plataforma digital para a divulgação dos resultados da pesquisa, assim como o contínuo desenvolvimento da pesquisa a partir da interação com atores (indivíduos e grupos) que possuem interesse na temática do projeto. Nos próximos parágrafos será apresentado um relato mais detalhado sobre cada plano de trabalho, focando nos métodos utilizados para sua realização. Em seu conjunto, o relato oferece uma perspectiva da experiência de três anos de elaboração, avaliação, execução e reflexão desses métodos, oferecendo-se, assim, exemplos e potencial inspiração para pesquisas futuras em/sobre ecomotricidade.

A CONSTRUÇÃO DE UM CORPO TEÓRICO

Nesse plano de trabalho foi realizada a análise de artigos que abordam temáticas relacionadas às experiências na natureza. Os seguintes critérios foram usados para a seleção do *corpus*: primeiro, foram selecionados os periódicos nos quais seriam feitas as buscas pelos artigos seguindo os seguintes critérios: (a) são reconhecidos nacionalmente como veículos de divulgação científica na área de EF, estando listados no Sistema Integrado da CAPES na Área de Avaliação “Educação Física” ou “Interdisciplinar”; (b) possuem banco de dados digitalizado de livre acesso com possibilidade de pesquisa computadorizada por palavra chave; (c) apresentam uma descrição de “foco e escopo” com abertura para a possível publicação de artigos com ênfase na temática abordada na pesquisa. Não foi definido, a priori, um espaço temporal para a seleção dos artigos. Esse espaço foi definido em cada periódico pela disponibilização de seu banco de dados digitalizado; após definidos os periódicos, foi realizada uma busca nos bancos de dados digitais de cada periódico usando as seguintes palavras-chave: “Aventura”; “Radical”; “Radicais”; “Esportes de ação”; “Atividades de ação”; “Natureza”; “Meio Ambiente”. A pesquisa resultou em uma seleção de 93 artigos completos que constituem, em seu conjunto, o *corpus* da pesquisa (disponível em <ecomotricidade.blogspot.com>). Os

artigos foram, então, submetidos à Análise Textual Qualitativa, metodologia que compreende três ciclos:

1. Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. Estabelecimento de relações: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
3. Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores (MORAES, 2003, p.191).

Dessa análise emergiram sete (7) categorias nas quais foram enquadradas as unidades de significado destacadas do corpus, a saber: Relação com meio ambiente/natureza; Relações com o jogo e com o esporte; Risco; aventura; radical; Benefícios e sensações positivas; Espaço e tempo para educação (ambiental); Opção de lazer; Formação de culturas e identidades. A análise interpretativa dessas categorias possibilitou discussões e conclusões em relação à convergência de características representativas das experiências na natureza de acordo com os trabalhos publicados em periódicos científicos brasileiros, ou seja, uma macroanálise da representação das experiências na natureza de acordo com a pesquisa na área no Brasil.

A CONSTRUÇÃO DE UM CORPO EMPÍRICO

Nesse plano de trabalho foram realizados 18 estudos de caso com indivíduos com vivências regulares de experiências na natureza, sendo os critérios para definição de vivências regulares o envolvimento com as vivências há mais de dois anos e pelo menos uma vez por semana. Em primeira instância, cada membro do grupo levantou três estudos de caso em potencial. Posteriormente, os potenciais estudos de caso levantados foram analisados pelo grupo, sendo selecionados 18 colaboradores para a realização dos estudos de caso.

Após o primeiro contato, os pesquisadores do projeto preencheram tabelas com informações sobre os colaboradores participantes da pesquisa, incluindo nome completo, experiências na natureza que vivencia regularmente, principais contatos e

mídias sociais (E-mail, telefone, Whatsapp, Facebook, Instagram), melhores horários para encontros para conversas e melhores horários para etnografias em movimento. Nesse primeiro contato também foi apresentado aos colaboradores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo solicitada a leitura e preenchimento de duas vias, sendo uma reservada ao projeto e a outra ao colaborador. O termo inclui a possibilidade de consentimento dos colaboradores para a divulgação das imagens coletadas durante os estudos de caso na plataforma digital do projeto.

Após coletadas as informações iniciais sobre os colaboradores e realizado o preenchimento dos termos de consentimento, deu-se início ao conjunto de oito métodos para a coleta de dados. O *corpus* da pesquisa compreende os dados coletados a partir do desenvolvimento desses oito métodos. No conjunto, os métodos foram elaborados buscando percepções sobre três pontos principais de interesse do projeto em relação às experiências que envolvem a ecomotricidade, todos diretamente associados aos objetivos da pesquisa: a (construção) estética da experiência; a construção de relações entre a experiência e a vida cotidiana; a personalidade do indivíduo envolvido com a experiência. Abaixo serão apresentadas descrições resumidas de cada um dos oito métodos desenvolvidos nos 18 estudos de caso selecionados para a pesquisa:

Entrevistas com roteiro pré-definido/estruturado

Entrevista inicial com colaboradores da pesquisa a partir de roteiro pré-definido/estruturado. A entrevista começa com o entrevistador citando o nome do entrevistado para registro, seguido da pergunta inicial, elaborada para breve caracterização de perfil do entrevistado. Os questionamentos seguintes são realizados de modo sequencial, uma a uma, sem que o entrevistado tenha conhecimento das próximas perguntas. Se o entrevistado não entender a questão, realiza-se nova tentativa de leitura da pergunta de forma clara e pausada. Se o entrevistado continuar com dificuldade de entendimento da questão, o entrevistador deverá explicar em suas próprias palavras, sem que se modifique o teor da pergunta.

De modo geral, as perguntas foram elaboradas buscando percepções sobre os três pontos de interesse previamente elencados: a (construção) estética da experiência; a construção de relações entre a experiência e a vida cotidiana; a personalidade do indivíduo envolvido com a experiência. O roteiro estruturado para as entrevistas foi submetido a um processo de validação pelos membros do projeto de pesquisa e por três

professores do Departamento de Educação Física da UFS que se destacam por suas experiências acadêmicas com materiais e métodos.

A entrevista foi filmada, após consentimento do entrevistado (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Posteriormente, foi realizada a transcrição das entrevistas em forma de texto. No roteiro de entrevista (apresentado abaixo), onde se lê “vivência com alto potencial para a ecomotricidade” o pesquisador insere a experiência na natureza vivenciada regularmente pelo colaborador, previamente identificada na fase de coleta inicial dos dados (formulário com informações do colaborador). Por exemplo, na pergunta 1, se a experiência na natureza vivenciada regularmente pelo colaborador for o surfe, a pergunta realizada é: “fale sobre o surfe”.

Pergunta inicial (perfil):

Vou iniciar pedindo para que faça uma breve descrição de você mesmo. Então minha pergunta é: quem é (nome do entrevistado)?

Questões:

1. Fale sobre o(a) (vivência com alto potencial para a ecomotricidade*).
2. Como é a sua relação com o(a) (vivência com alto potencial para a ecomotricidade)?
3. Você observa outras pessoas se relacionando de alguma outra maneira com o(a) (vivência com alto potencial para a ecomotricidade), diferente de como você descreve sua relação?

[Se a resposta for apenas “sim”, perguntar: como são essas diferentes maneiras que outras pessoas se relacionam com o(a) (vivência com alto potencial para a ecomotricidade)?]

4. Conte uma história que aconteceu com você em suas experiências com o(a) (vivência com alto potencial para a ecomotricidade) e que lhe marcou de alguma maneira específica.

[Se precisar elaborar a questão: um acontecimento que lhe deixou com medo, ou em paz, ou triste, ou tranquilo, ou com nojo, ou feliz...].

5. Descreva um sonho que você tem em relação ao(à) (vivência com alto potencial para a ecomotricidade).
6. O que você traz do seu dia a dia para o(a) (vivência com alto potencial para a ecomotricidade)?

7. O que você leva do(a) (vivência com alto potencial para a ecomotricidade) para seu dia a dia?
8. Há muitas possibilidades de atividades fora de casa. Por que escolheu o(a) (vivência com alto potencial para a ecomotricidade)?
9. Pare por alguns segundos e pense como se sente enquanto está (vivência com alto potencial para a ecomotricidade) e tente colocar essa sensação em palavras (assegure que entrevistado pare um pouco e resgate memória da experiência).
10. O que para você significa “ecomotricidade”?

Diálogo sobre respostas da entrevista com o entrevistado

Pesquisadores assistem ao vídeo da entrevista junto com o entrevistado (pode ser logo após a entrevista ou em outro momento), dialogando sobre respostas: algo que entrevistado tenha falado e que gostaria de complementar ou retirar da entrevista; dúvidas que pesquisador tem em relação a alguma resposta ou que entrevistado ficou em relação a alguma pergunta; algo que entrevistado queira falar que não tenha sido abordado pela entrevista. As anotações do diálogo são registradas pelo pesquisador em diário de campo. Para que o diálogo flua melhor o pesquisador deve realizar anotações pontuais, por vezes até mesmo por palavras-chave. Posteriormente, o pesquisador deve ampliar o diário de campo a partir das anotações pontuais e palavras-chave, elaborando um texto corrido; esse processo deve ser realizado logo que possível após a coleta, potencializando a memória do encontro.

Autodescrição em narrativa do colaborador

É solicitado ao colaborador que faça uma descrição sobre si mesmo em forma de narrativa, sendo a pergunta orientadora “quem é (nome do colaborador)?”. Importante destacar para o colaborador que a linguagem para essa narrativa é livre, podendo usar recursos como poesia, desenhos, fotografias, vídeos ou qualquer outra forma de expressão que julgue pertinente para essa descrição.

Descrição do colaborador por terceiros

É solicitada ao colaborador a indicação de três nomes de pessoas próximas a ele (amigos ou familiares), especialmente aquelas com quais tem mais convivência. O

pesquisador entra em contato com essas pessoas pedindo que façam uma descrição do colaborador, sendo a pergunta orientadora “quem é (nome do colaborador)?”.

Análise de perfis sociais do colaborador

Análise de contas em perfis sociais do colaborador, a saber: a) Facebook; b) Instagram. No Facebook são analisadas, especificamente: a) linha do tempo (postagens e compartilhamentos do sujeito participante; b) fotos (postadas pelo sujeito participante e fotos de capa). A pergunta orientadora da análise é: *qual imagem indivíduo quer construir de si em seus perfis sociais?* As fotos e postagens são enquadradas nas seguintes categorias: a) relações sociais (amigos e família); b) viagem; c) trabalho; d) arte; e) política (exceto ambiental, que deve ser marcada na categoria [f]); f) meio ambiente e vivências na natureza (com marcação específica a elementos relacionados à vivência destacada pelo sujeito participante em sua entrevista); g) outras (definir subcategorias de acordo com o necessário diante da análise, por exemplo: outras-saúde; outras-lazer; etc.).

O registro quantitativo da incidência das categorias pré-definidas é realizado pelo preenchimento de 3 tabelas: a) Fotos Facebook; b) Postagens Facebook; c) Instagram (ver exemplo na Tabela 1). A análise é realizada juntamente com o colaborador para que haja melhor orientação para a categorização dos elementos analisados. Devem ser analisados, no mínimo, 30 elementos em cada tabela (ao menos que não haja esse número de elementos nos perfis analisados).

Tabela 1: Exemplo ilustrativo de tabela com incidências categóricas definidas a partir da análise de fotos do perfil do Facebook de um colaborador.

FACEBOOK (FOTOS)	
<i>Categorias</i>	<i>Incidências</i>
Relações sociais	6
Viagem	4
Trabalho	7
Arte	13
Política	2
Meio ambiente e vivências na natureza	12 (15)*
Outras	Saúde (3); Lazer (1)

Fonte: Produzida pelos autores.

Narrativas do colaborador sobre suas vivências na natureza

É pedido ao colaborador que descreva, em narrativas livres, suas experiências na natureza. Importante destacar para o colaborador que a linguagem para essa narrativa é livre, podendo usar de recursos como poesia, desenhos, fotografias, vídeos ou qualquer outra forma de expressão que julgue pertinente para a descrição dessa realidade.

Etnografias em movimento

Observações diretas durante vivências na natureza compartilhadas com os colaboradores. O pesquisador faz anotações sobre a vivência sempre que possível em diário de campo. As anotações devem ser pontuais, por vezes até mesmo por palavras-chave, sendo as anotações posteriormente utilizadas pelo pesquisador para a elaboração de uma narrativa descritiva sobre a experiência. A linguagem para essa narrativa é livre, podendo ser usados recursos como poesia, desenhos, fotografias, vídeos ou qualquer outra forma de expressão que julgue pertinente para a descrição da experiência. A construção da narrativa deve ser realizada logo que possível após a coleta, potencializando a memória da vivência.

Glossário de expressões

Elaboração de glossário com as expressões utilizadas no universo específico de suas vivências na natureza. Inicialmente, o glossário é elaborado em diálogo com o colaborador. De forma contínua, durante os procedimentos de coleta de dados da pesquisa, sempre que aparece uma nova expressão o pesquisador pergunta seu significado e insere no glossário.

TECNOLOGIAS VIRTUAIS E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Esse plano de trabalho compreendeu a construção, o desenvolvimento e a atualização de uma plataforma virtual para a divulgação contínua dos resultados da pesquisa, além da comunicação direta com interessados no tema por meio de canais de diálogo e fóruns de discussão. Para tanto, a plataforma apresenta elementos descritivos e ilustrativos do projeto de pesquisa, como, por exemplo, embates teóricos, dados coletados na pesquisa, registros fotográficos e de filmagem e análises construídas a partir da interpretação dos dados.

A construção da plataforma virtual envolve a pesquisa para a criação de padrões linguísticos e de estratégias de apresentação para que os conteúdos/dados coletados na pesquisa sejam inseridos, acessados e compreendidos com facilidade tanto pelos administradores como pelos usuários da plataforma, assim como estratégias de divulgação do conteúdo apresentado na plataforma em âmbito nacional e internacional. Desse modo, a plataforma abre canais de diálogo com o público geral, possibilitando não só a divulgação dos conteúdos/dados da pesquisa, mas também a contínua evolução do tema.

CONSIDERAÇÕES

Compreendendo a diversidade em que se apresentam os dados coletados a partir dos diferentes métodos propostos pela pesquisa, a análise dos dados da pesquisa empírica foi realizada a partir da leitura crítica do *corpus*, compreendendo o questionamento sobre dois pontos principais: a) os objetivos propostos pela pesquisa, tendo como foco mais específico percepções sobre a (construção) estética da experiência; a construção de relações entre a experiência e a vida cotidiana; a personalidade do indivíduo envolvido com a experiência.; b) os resultados do plano de trabalho “construção de um corpo teórico”.

De modo geral, a leitura crítica do *corpus* permitiu: a) o questionamento sobre aspectos fundamentais da relação de homens e mulheres com suas experiências de ecomotricidade no estado de Sergipe, identificando-se categorias analíticas que fundamentam percepções sobre como essas relações influenciam percepções ser humano-mundo desses sujeitos; b) a comparação entre as categorias analíticas identificadas a partir da leitura crítica do *corpus* e as categorias levantadas no plano de pesquisa “construção de um corpo teórico”, sendo essas representativas do atual contexto de classificação das experiências natureza no âmbito da pesquisa científica.

Inicialmente, foi realizada a leitura crítica específica dos resultados obtidos a partir do desenvolvimento de cada método; ao final desse processo, foi realizada uma análise macro, compreendendo todo o conjunto de leituras específicas.

Em relação às entrevistas (incluindo o diálogo sobre as respostas da entrevista com o entrevistado), a leitura crítica compreendeu dois processos: a) leitura de cada entrevista individual, analisando as respostas em seu conjunto; b) leitura das respostas a cada pergunta, analisando o conjunto das dezoito entrevistas (totalidade da amostra)

referente à mesma pergunta (por exemplo: leitura das respostas à pergunta 1 das entrevistas 1 a 18). Ao final de cada leitura foi elaborado um parecer interpretativo pelo pesquisador em referência aos objetivos do projeto.

A autodescrição em narrativa do colaborador, a descrição do colaborador por terceiros e a análise de perfis sociais do colaborador foram analisadas em conjunto e de forma comparativa. A análise compreendeu dois momentos: a) análise de cada indivíduo, comparando-se as autonarrativa, os perfis sociais e a descrição por terceiros; b) a análise comparativa compreendendo o conjunto das análises individuais sobre os dezoito estudos de caso. Ao final de cada análise foi elaborado um parecer interpretativo pelo pesquisador em referência aos objetivos do projeto.

As narrativas do colaborador sobre suas vivências na natureza, as etnografias em movimento e os glossários de expressões foram analisadas em conjunto e de forma comparativa. A análise compreendeu dois momentos: a) análise de cada indivíduo, comparando-se as narrativas, as etnografias e os glossários; b) a análise comparativa compreendendo o conjunto das análises individuais sobre os dezoito estudos de caso. Ao final de cada análise foi elaborado um parecer interpretativo pelo pesquisador em referência aos objetivos do projeto.

Os pareceres interpretativos elaborados pelos pesquisadores referentes à leitura crítica em cada etapa do processo formaram, em seu conjunto, a base para a macroanálise final.

Focando, sobretudo, as práticas de ecomotricidade do estado de Sergipe, o material se configura como um “atlas da ecomotricidade” do estado, sendo um significativo registro geo-cultural/histórico da região e potencial instrumento para o desenvolvimento de programas que objetivem o desenvolvimento de práticas de ecomotricidade, podendo, ainda, ser ampliado por outras pesquisas com objetivos similares realizadas em outras regiões do Brasil ou em âmbito internacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. M. A. **Ambientalização curricular na formação inicial em educação física**. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

PAYNE, P. Critical curriculum theory and slow ecopedagogical activism. **Australian Journal of Environmental Education**, v.31, n.2, p.165-193, 2015.

PAYNE, P. G.; RODRIGUES, C. Environmentalizing the curriculum: a critical dialogue of south-north framings. **Perspectiva**, v.30, n.2, p.411-444, 2012.

RODRIGUES, C. A ambientalização dos currículos de educação física no ensino superior. **Motriz**, v.18, n.3, p.557-570, 2012.

RODRIGUES, C. **Ambientalização curricular da Educação Física nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior**. 2013. 338p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

RODRIGUES, C. A ambientalização curricular de programas de Educação Física em universidades federais do Brasil. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, v.29, n.3, p.421-437, 2015a.

RODRIGUES, C. O (não) lugar das sinergias motricidade-meio ambiente em contextos escolares. In: CORRÊA, D. A.; LEMOS, F. R. M.; RODRIGUES, C. **Motricidade escolar**. Curitiba: CRV, 2015b. p.147-172.

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.

RODRIGUES, C.; PAYNE, P. G. Environmentalization of the physical education curriculum in Brazilian universities: culturally comparative lessons from critical outdoor education in Australia. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, v.17, n.1, p.18-37, 2017.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

VIDOTTI, Pedro H. C.; ZANZINI, Leonardo S. Jogos estudantis de Ilhabela: valorizando o esporte-educação na construção de competições interescolares. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 264-276.

JOGOS ESTUDANTIS DE ILHABELA: VALORIZANDO O ESPORTE-EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE COMPETIÇÕES INTERESCOLARES

Pedro Henrique Carbone Vidotti (SME/Ilhabela)

pedrovidotti@hotmail.com

Leonardo Scarpa Zanzini (SME/Ilhabela)

leonardo.zanzini@gmail.com

Eixo temático: Motricidade Escolar

Resumo: Neste artigo apresentaremos o projeto de Jogos Estudantis desenvolvido no município de Ilhabela. No desenvolvimento da proposta buscamos resignificar os valores, historicamente construídos, da competição interescolar do município, minimizando as características do esporte-rendimento, e idealizando os valores relacionados ao esporte-educação como base para a construção dos Jogos Estudantis. Com isso, esperávamos que os jogos adquirissem uma real importância pedagógica para as escolas, possibilitando ações educacionais das mais variadas áreas de conhecimento, promovendo um processo de ensino/aprendizagem que considera o aluno e o que o coloca como protagonista de sua educação. Foi preciso adequação do formato da competição e, para isso, foram necessárias reuniões entre os professores de Educação Física da Secretaria de Educação, que são os idealizadores do projeto. Identificamos nas primeiras etapas já desenvolvidas um maior envolvimento dos alunos na construção dos jogos, bem como uma relação mais saudável entre os estudantes das diferentes escolas do município. Além disso, foi possível perceber que os Jogos Estudantis deixaram de ser apenas um jogo entre duas equipes, ampliando para uma ferramenta pedagógica que transformou as competições em um ambiente de construção coletiva, desenvolvimento da autonomia, respeito à diversidade, inclusão e que visa à educação integral do aluno.

Palavras-chave: Esporte-educação. Competição interescolar. Educação física escolar.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino/aprendizagem tradicional sempre considerou o professor como detentor do saber, e o aluno como aquele que recebe o conhecimento oferecido pelo docente. Nesta experiência buscamos uma alternativa ao ensino tradicional e apontando para um processo de educação no qual o aluno é ativo e autônomo na construção de seu ambiente.

Consideramos nesse processo o aluno como sujeito de suas escolhas, que constrói/reconstrói o ambiente em que está inserido. Concordamos com Dayrell (2003, p.43), ao concluir sobre Charlot:

o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

Assim, o “se movimentar” expresso na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, foi contemplado no desenvolvimento do projeto, pois se trata de “sujeitos que se movimentam em contextos concretos, com significações e intencionalidades” (SÃO PAULO, 2008, p. 42 e 43) próprias.

Toda prática educativa não pode se desprender do entendimento que não há corpo sem cultura, pois é ela que dá sentido e significado para o movimento do sujeito. Assim, a intencionalidade e o contexto no qual essa ação corporal está envolvida é que imprimem significado ao movimento. Quando desvinculados desses aspectos o movimentar-se não passa de ação mecânica, semelhante para todos os sujeitos e em todas as épocas (SÃO PAULO, 2008).

Um dos grandes grupos de ações sistematizadas ligados ao movimento são os esportes, fortemente presentes na cultura dos alunos. Porém, estes, historicamente, quando inseridos na escola estiveram ligados ao rendimento, à performance. A cultura midiática incentiva dentro dos ambientes educacionais a reprodução daquilo que é praticado nas quadras, gramados e demais espaços esportivos do mundo. Quando inserido na escola sem qualquer crítica ou mesmo consideração com a comunidade local, o esporte (de rendimento) tende a reforçar a diferença e a exclusão.

Historicamente, os Jogos Estudantis, que neste ano está em sua 9ª Edição, sempre foi de responsabilidade da Secretaria de Esporte e Lazer de Ilhabela, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Apesar de haver grandes trocas de informações entre as duas secretarias, os jogos acabavam por serem organizados e definidos com valores e conceitos pertinentes à Secretaria de Esportes.

Os professores começaram a questionar e entender, então, que nesse formato, as competições valorizavam em demasia o resultado, o vencer, premiando e oferecendo mais oportunidade de vivência para aquelas equipes/jogadores que obtivessem melhores desempenhos, afinal era adotado o sistema de “mata-mata”, ou seja, os alunos que já conheciam e dominavam o esporte eram os que tinham mais chance e oportunidade de vivenciar mais vezes aquele esporte, e eram esses que saíam premiados com uma medalha.

Na vivência dos jogos eram adotadas as regras institucionalizadas das modalidades, que é uma característica do esporte-performance, como aponta Darido e Rangel (2005). Para as autoras, a vivência do esporte com essa ideologia dá ênfase no rendimento, no êxito esportivo, e valoriza os talentosos, sobrepondo-se aos princípios democráticos e educacionais.

No calendário anual separava-se duas semanas, normalmente no segundo semestre, para a realização dos jogos. Nessas datas específicas, os alunos selecionados pelo professor da unidade escolar para cada modalidade eram levados, por meio de transporte escolar, para uma área de competição dentro da cidade, onde encontravam estudantes de outras escolas, que também estavam ali exclusivamente para jogarem. Na escola, não havia mudança na rotina, para professores e alunos que ali permaneciam as atividades se mantinham de maneira regular, muitas vezes eles sequer sabiam o que se passava fora dos muros da escola.

Esse era um aspecto bastante criticado no antigo formato dos Jogos Estudantis, pois não estava inserido, de fato, no ambiente escolar e não fazia parte do planejamento anual da unidade escolar. Os jogos não tinham relevância para os professores de outras áreas ou para alunos que não estavam entre os selecionados para a partida. Entendíamos que essa falta de atenção da escola, talvez devido ao distanciamento geográfico dos jogos, limitava a potencialidade pedagógica da competição. Acreditamos que aproximando os jogos da unidade escolar, estaríamos levantando uma infinidade de possibilidades pedagógicas, principalmente no que tange a trabalhos interdisciplinares, já que professores de outras áreas poderiam vivenciar os jogos.

Nesse sentido, concordamos com Vago (1996, p.9), e buscamos elucidar a capacidade do fenômeno esportivo para efetivamente ser incorporado pela escola:

Como prática cultural, o esporte incorpora valores sociais, culturais, econômicos e estéticos de uma dada sociedade historicamente organizada, sendo realizado em diferentes espaços sociais e culturalmente apropriado de múltiplas formas — inclusive as não-autorizadas. A escola é um desses espaços de realização e de apropriação da prática cultural de esporte, e é o tratamento que ela dá a ele, na Educação Física, que interessa aqui.

Apesar de ter havido mudanças significativas no formato dos Jogos Estudantis para todos os segmentos, neste artigo discutiremos sobre como se deu a transformação do antigo formato dos Jogos Estudantis, aqui brevemente descrito, para a construção de uma nova realidade para a competição em específico para o ensino fundamental II. Buscamos romper com as práticas que valorizavam aspectos intrínsecos ao esporte de rendimento e

apresentaremos na sequência do artigo os conceitos considerados no desenvolvimento da proposta, baseados, sobretudo nos preceitos do esporte-educação. Apresentaremos o novo formato dos Jogos Estudantis de Ilhabela, apontando as mudanças, os objetivos e os resultados já obtidos.

METODOLOGIA

Esse relato de experiência se passa no município de Ilhabela, e está em desenvolvimento no decorrer do ano de 2017. O projeto foi idealizado pelos professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação com participação dos alunos das 6 unidades escolares de Fundamental II do município.

Após o evento, no ano de 2016, deliberamos por trazer o evento para ser organizado pela Secretaria de Educação, mas mantendo a parceria com a Secretaria de Esportes.

No início de 2017, elaboramos o projeto com preceitos que construímos na formação continuada junto ao Instituto Esporte & Educação. Nas reuniões quinzenais entre os professores de Educação Física da Secretaria de Educação, idealizamos e definimos o modelo e objetivos dos Jogos Estudantis do ano. Nas discussões eram de grande importância os relatos das conversas que tínhamos com os alunos, auxiliando na formatação dos jogos. Outros aspectos definidos foram as premiações para alunos e escolas. Identificamos, ainda, as demandas que o projeto necessitava e as parcerias necessárias para atendê-las (Transportes, Alimentação, Gestores e Secretaria de Esportes).

Para avaliação do projeto, entendemos que os diferentes atores precisavam participar do processo de análise dos jogos, pois como Darido e Souza Junior (2007, p.15), acreditamos que a avaliação “permite reconhecer prioridades e localizar ações educacionais que demandam maior apoio”. Para isso, foi elaborada uma ferramenta de avaliação onde participam alunos, professores e outros funcionários da escola. Estes avaliam como foram os jogos e o ambiente na escola depois de cada dia de evento. As avaliações auxiliam na identificação e análise dos Jogos Estudantis, para melhor construção dos jogos futuros, e também fornecem subsídios para a premiação das escolas e equipes participantes.

ESPORTE-EDUCAÇÃO

Assim, de um lado, pergunta-se: é impossível a escolarização do esporte, isto é, a produção de um "esporte da escola", que seja uma prática da cultura escolar, com

seus códigos próprios? E, de outro lado, também pergunta-se: como seria isso sem o "esporte na escola"? (VAGO, 1996, p.9)

No sentido do questionamento de Vago, iniciamos a discussão de uma Educação Física e, também, os Jogos Estudantis que minimizem a importância do esporte-rendimento, e de seus efeitos. Entendemos que, historicamente, durante as competições esportivas interescolares deu-se ênfase nos valores da competição e do desempenho esportivo, que acabou por gerar exclusão entre os alunos.

O esporte-rendimento possui grande apelo midiático, e essa relevância não pode ser negligenciada pela escola, afinal, os alunos estão em permanente contato com essa dimensão do esporte. É preciso tematizar esse esporte que vem de fora da escola, adapta-lo para torná-lo significativo para o aluno. “Assim, diferentemente de uma negação radical do 'esporte da escola' pelo 'esporte na escola', considero ser frutífero para a Educação Física avançar no sentido de construir uma relação de tensão permanente entre eles” (VAGO, 1996, p.10).

Para Vago (1996), a relação entre essas dimensões está na necessidade de se considerar as práticas esportivas acumuladas historicamente, mas também no reconhecimento da cultura escolar. É preciso valorizar os saberes que são produzidos no ambiente escolar e reconhecê-los como produto da construção de cultura dos alunos.

Nos estudos realizados juntos ao Instituto Esporte Educação, o grupo de professores pôde se aprofundar nos conceitos do esporte-educação, que se apresenta como uma rica possibilidade pedagógica, sendo uma alternativa à maneira tradicional de se desenvolver os assuntos relacionados com a Educação Física escolar.

Para o Instituto Esporte & Educação (INSTITUTO, 2017), o esporte-educação:

Desenvolvido nos sistemas de educação formal e não-formal de maneira desinstitucionalizada (não segue padrões das federações internacionais das modalidades esportivas), adaptando regras, estrutura, espaços, materiais e gestos motores de acordo com as condições sociais e pessoais, não é seletivo e hipercompetitivo, não tem fim nele mesmo, desenvolvendo habilidades e competências para além do aprendizado das técnicas e gestos motores, visando o desenvolvimento integral do indivíduo, mobilizando aprendizagens de conteúdos relacionados à saúde, cidadania, cultura, comunidade e protagonismo juvenil, contribuindo para a inserção social de crianças e adolescentes, como indivíduos que compartilham decisões que afetam a sua vida e da comunidade.

Assim, tratar do esporte na dimensão educacional é superar o ensino da técnica e tática envolvida em determinada modalidade, mas é tematizar com vista para a efetiva apropriação daquele fenômeno, e com intenção de que o estudante seja autônomo e capaz de construir sua

própria história com aquela prática corporal. O Instituto Esporte & Educação entende que o ensino do esporte-educação deve “alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo, com o desenvolvimento dos 4 pilares da educação: Saber, Fazer, Ser e Conviver, para a formação de competências à cidadania plena, na busca da inclusão e transformação social” (INSTITUTO, 2017).

OS NOVOS JOGOS ESTUDANTIS

O Novo Formato dos Jogos

Apresentaremos, nesse momento, o que foi definido enquanto formato das competições dos Jogos Estudantis do ano de 2017 ao público do ensino fundamental II.

Uma das principais mudanças desejadas estava em levar os jogos para dentro das escolas, para serem vivenciadas não só pelo estudante/atleta, mas por todos que não tiveram a oportunidade de praticar aqueles esportes. Para isso, optamos por dividir as 6 instituições de ensino deste segmento do Município de Ilhabela, em dois grupos de 3 escolas. E, assim, cada escola receberia e visitaria outras duas escolas.

A escolha de uma divisão por grupos oferecia mais oportunidade de vivência para os alunos, já que poderiam jogar um determinado esporte ao menos por duas vezes durante o ano, ao contrário do que ocorria no formato antigo, em que a equipe que perdia no primeiro jogo, não mais participava da competição naquele ano.

Para os encontros entre as escolas, foram separadas 3 semanas de jogos durante o ano (em Maio, Junho e Setembro), e em cada semana ocorrem 3 encontros entre duas unidades escolares do mesmo grupo, ou seja, a escola “A” e a “B” naquela semana se encontravam 3 vezes seguidas, variando os locais do encontro. Durante esses 3 dias, as modalidades que ocorrem na escola “A”, não ocorrem na escola “B”.

Nas outras semanas definidas, ocorrem outros encontros entre as escolas do mesmo grupo, completando as partidas. A equipe campeã de cada modalidade de cada grupo enfrenta a vencedora do outro grupo, em uma final, a ser realizada em um ginásio do município, no mês de Outubro.

Dividimos os esportes que entendíamos relevantes, tendo em vista a realidade local, a fazerem parte dos Jogos Estudantis, naqueles que poderiam acontecer dentro das unidades escolares (Futsal, Basquete, Vôlei, Handebol, Xadrez, Damas, Tênis de Mesa e um Esporte Alternativo), e naqueles que deveriam ser vivenciados em algum outro espaço da cidade

(Atletismo, Tênis, Skate, Slackline, Iatismo, Canoagem e Natação). Alguns desses esportes são realizados de maneira mista, ou seja, com a presença de meninos e meninas na mesma equipe, como é o caso do Vôlei.

Para esses últimos esportes, apesar de acontecerem como nos anos anteriores, fora das escolas, houve uma grande mudança quanto às intenções de suas vivências, pois, historicamente, os alunos que conheciam e praticavam esses esportes em alguma instituição de ensino própria daquela modalidade, levava grande vantagem nas disputas com alunos que nunca tinham vivenciado aquele esporte. Por isso, para evitar essa discrepância e utilizar esse espaço como uma possibilidade pedagógica, optamos por realizar essas modalidades no formato de festival, onde os alunos são convidados a participar, não para vencer o outro, mas para desfrutar e ter a oportunidade de aprender um esporte no qual nem sempre tiveram oportunidade de vivenciar. Esses esportes ocorrem também nas 3 semanas do ano definidas para jogos, porém em datas onde não há encontro entre as escolas.

Outra grande novidade na edição deste ano será a inclusão do Skate e do Slackline, que são esportes que estão relacionados com a realidade dos jovens do município, e que acontecem também no formato de festival. Além disso, incluímos nos jogos a serem realizados nas unidades escolares, um espaço para cada escola apresentar e vivenciar um jogo criado pelos próprios alunos. Para a realização desse jogo, os estudantes deveriam apresentar e ensinar a outra escola para então vivenciarem juntos.

Como premiação para escolas, definimos critérios e ferramentas de avaliação nos quais os próprios participantes avaliam o andamento da competição e o comportamento das instituições. Ao final, atribuem-se um prêmio de melhor escola anfitriã e uma de melhor escola visitante, valorizando assim o comportamento e atitudes das crianças, anfitriãs e visitantes, durante o evento. Um terceiro prêmio, diz respeito ao desempenho esportivo das escolas, que considera os resultados dos jogos.

Aos alunos que participaram dos esportes realizados na escola, premia-se apenas aqueles que chegarem à final. Enquanto para aquelas modalidades realizadas no formato de festival, a premiação é para todos que participam. Para as crianças, como premiação, são distribuídas medalhas ecologicamente corretas.

Objetivos, Benefícios e Demandas

Ao trazer os jogos para serem vivenciados dentro das instituições de ensino, temos como principal objetivo, fazer com que os Jogos Estudantis sejam de fato uma ação pedagógica relacionada com todas as áreas que compõem o ambiente escolar, criando assim inúmeras possibilidades interdisciplinares de ações educacionais.

Entendemos, também, que esses encontros podem promover uma maior interação entre as escolas, fortalecendo e promovendo um convívio saudável entre os estudantes. Aos alunos, é possibilitada maior apropriação e participação na construção do evento, como atuar dentro da escola para receber os visitantes, auxiliar no controle e desenvolvimento das partidas, promover e divulgar o campeonato em mídias sociais e acompanhar e avaliar o andamento da competição.

Acreditamos que ao estimular a participação estamos trabalhando na busca da construção da autonomia dos alunos, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.89), pois “[...] a autonomia moral e intelectual é uma capacidade a ser desenvolvida pelos alunos, e seu desenvolvimento se dá em função de uma prática educativa exercida coerentemente com essa finalidade”.

Para os PCN:

[...] a autonomia refere-se à capacidade de saber fazer escolhas e de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos etc (BRASIL, 1998, p.89-90).

Como demanda para a realização dos Jogos Estudantis, levanta-se a necessidade de se construir uma melhor estrutura esportiva dentro das escolas e, também, a importância do apoio da gestão, professores de outras áreas e funcionários, principalmente nos dias de evento.

Há necessidades de ordem estrutural e logísticas, contando com o apoio do transporte próprio da Secretaria de Educação, para levar os alunos de uma escola para outra. E, também, na estruturação da alimentação dos visitantes. O apoio da Secretaria de Esportes se dá nos dias de evento, auxiliando no controle e registros das partidas.

Premiação Sustentável

Com o intuito de alinhar a premiação com um modo de vida sustentável e estimular o protagonismo juvenil, as medalhas ofertadas aos alunos durante os jogos são produzidas em madeira com peças da carpintaria da Secretaria de Educação, carimbo com identificação dos

jogos, cola branca e cordão de sisal encerado, num contexto rústico e natural. A proposta faz com que os alunos participem do processo de confecção artesanal das medalhas, envolvendo-os em todas as fases da organização do evento sob orientação dos professores de Educação Física.



Figura 1: Processo de confecção artesanal das medalhas (acervo dos autores).

RESULTADOS

Ainda que o evento não tenha chegado ao seu final, os resultados já obtidos são muito significativos, e encaminham para a manutenção do formato nos anos seguintes. Recebemos de diversos atores um feedback bastante positivo quanto à dimensão pedagógica que os Jogos Estudantis assumiram ao trazer as partidas para dentro da escola.

A organização da escola ficou a cargo da própria unidade escolar, e pudemos constatar as instituições se organizando de maneira muito peculiar: umas ofereceram uma recepção com uma alimentação bastante caprichada, onde os alunos das escolas podiam compartilhar junto daquela refeição, houve recepção com apresentação da Fanfarra ou das Cheerleaders da escola anfitriã, e em uma das escolas a decisão dos professores de montar oficinas que ocorreriam durante a realização das partidas, tanto para os estudantes anfitriões quanto visitantes vivenciassem as oficinas, participando de outras atividades pedagógicas em uma escola que não era a sua.

Percebemos a relevância e importância dos atores da escola buscarem formas de transformar o ambiente educacional formal em um lugar de bem-estar e construção conjunta de uma pedagogia mais próxima do aluno, que foge do tradicional ensino das disciplinas.



Figura 2: Cheerleaders de escola anfitriã recebendo alunos de outra escola (acervo dos autores).



Figura 3: Oficina “Construção de Mini-Jardim” realizada durante os jogos (acervo dos autores).

Outro ponto que apontamos como um significativo resultado já apresentado é o envolvimento dos alunos com a construção dos jogos. Pudemos percebê-los motivados a transformarem o ambiente escolar, para receber da melhor maneira possível os visitantes.

Em uma das escolas, o professor optou por deixar a cargo dos alunos a montagem das equipes. O docente explicou o processo para os alunos e pediu para que cada interessado entregasse para ele uma lista com 10 nomes que participariam da modalidade futsal, e os 10 nomes mais votados iriam compor a equipe daquela unidade escolar para aquele esporte.

Houve escolas, em que as crianças criaram páginas em redes sociais para divulgar o evento, e os mesmos eram estimulados a postarem fotos dos jogos, os resultados, bem como cumprir metas de inscritos e visualizações da página.



Figura 4: Página criada pelos alunos em uma rede social.

Entendemos, no entanto, que o mais significativo dos resultados está na interação encontrada entre os alunos da rede municipal de ensino. Pois, como discutido anteriormente, visualizávamos nos Jogos Estudantis inúmeros conflitos que eram provocados pela exagerada competição que os alunos eram submetidos, e ao trazer uma escola para visitar a outra, rompemos com a ideia de inimigos a serem combatidos, mas buscamos conscientizar que era possível jogarmos contra outra equipe, contra outras pessoas, mas ao mesmo dividirmos e convivemos no mesmo espaço, desfrutando do lanche, de oficinas, entre outros, em uma saudável convivência, sem violência.

Quanto à premiação com medalhas sustentáveis, entendemos que os resultados foram positivos, do ponto de vista, do reaproveitamento de materiais. Apesar de haver resistência por parte de integrantes da sociedade civil, que não entenderam a proposta. Acreditamos que as concepções de vida sustentável, às vezes não passam de discurso, e que para esses, romper

com o tradicional é mais difícil e penoso. Assim, imaginamos que a manutenção desse tipo de premiação pode se tornar mais agradável e adequado para todos com o decorrer do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que demos um grande passo na mudança do modelo tradicional de se construir competições interescolares, apontando para Jogos Estudantis que fomentem aspectos pedagógicos e educacionais. Dessa maneira, os jogos deixaram de se tornar um fardo para as instituições, mas se apresentaram como uma rica possibilidade educacional.

O esporte-educação, apresentado pelo IEE, oferece como princípios a “Inclusão de Todos”, “Construção Coletiva”, “Respeito à Diversidade”, “Educação Integral” e “Rumo à Autonomia” (ROSSETO JUNIOR; COSTA; D`ANGELO, 2012, p.11). Assim, a competição interescolar desenvolvida no município esse ano pode atender, em maior ou menor grau, a cada um desses princípios, caminhando para o desenvolvimento de uma educação, com base no esporte, realmente significativa e que atende, de fato, às demandas das crianças e jovens atualmente, bem como dos conceitos do que se é educar para a liberdade e para o empoderamento do aluno.

Já há debates sobre o formato do próximo ano e possíveis ajustes necessários, a fim de promover o alinhamento às propostas de conteúdos bimestrais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações para prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; SOUZA JUNIOR, O. M. **Para Ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2007.

DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

INSTITUTO ESPORTE EDUCAÇÃO. **Objetivos do Esporte-Educacional**. Disponível em: < www.esporteeducacao.org.br/?q=node/13 >. Acesso em: 11 jun. 2017.

ROSSETO JUNIOR, A. J.; COSTA, C. M.; D'ANGELO, F. L. **Práticas Pedagógicas Reflexivas em Esporte Educacional**: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física – Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: SEE, 2008.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Revista Movimento**, v. 3, n. 5, p. 4-17, 1996/2.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

SANTOS, Airra O.; JESUS, Gardilene C.; SANTOS, Alexandre O. N. Voleibol nas aulas de educação física escolar: uma experiência formativa. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 277-288.

VOLEIBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Airra de Oliveira Santos (UFS)

airraos@gmail.com

Gardilene Cardoso de Jesus (UFS)

gardilenecardoso@hotmail.com

Alexandre Oliveira Nascimento Santos (UFS)

alexandreoliveirapv@yahoo.com

Eixo temático: Motricidade Escolar

Resumo: Este artigo tem por objetivo principal analisar o processo de ensino do esporte numa dimensão escolar. Para tanto, discorreremos acerca de uma crítica ao esporte na modernidade e a sua evolução a partir de sua perspectiva para o espetáculo. Tomamos o Voleibol, modalidade esportiva coletiva, como um objeto de análises desde seus aspectos históricos, evolução técnica e tática, até as mais variadas possibilidades pedagógicas para a transmissão do seu conteúdo nas aulas de Educação Física (EF). Com isso, apresentamos na presente produção científica uma experiência formativa, utilizando-se desta modalidade e apontando perspectivas e sugestões para sua prática no âmbito escolar.

Palavras-chave: Voleibol. Metodologia de Ensino. Pedagogia do Esporte.

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF), enquanto componente curricular da Educação Básica, assume a tarefa de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal do movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, da qualidade de vida.

O esporte possui vários focos, o lazer, o rendimento e o educativo. Sendo que, através do esporte podem ser vislumbradas diversas possibilidades de sociabilização, onde se pode citar saúde, respeito entre companheiros e adversários, observância das regras, entre outros.

A necessidade de ocupar-se com a questão da sociabilização e da aprendizagem social numa perspectiva didática da EF resulta, por um lado, da análise da realidade social do esporte, como um campo no qual as relações e ações sociais são de importância central; Por outro lado, os problemas diários do professor de EF obrigam a considerar com mais profundidade as relações sociais oferecidas ou influenciadas pela EF e, dependendo do caso, a procurar modificá-las.

O ensino tradicional da EF nas escolas é pautado na prática sistematizada ou fracionada, das principais modalidades desportivas. As atividades contempladas variam de acordo com a região, obedecendo às questões estruturais, culturais, logísticas e de interesse da escola e dos escolares. Assim, percebemos que o Voleibol é atualmente uma das atividades mais requisitadas no desenvolvimento das aulas de EF. A grande popularidade atingida pela modalidade fez com que a sua prática fosse intensificada, atraindo uma maior atenção dos alunos.

Portanto, um caminho a seguir foi proporcionar a vivência dos fundamentos básicos da modalidade esportiva levando os alunos a experimentar, conhecer e identificar diferentes práticas corporais, desenvolvendo o espírito de grupo, socialização e superação de limites.

Para esse texto, trazemos um recorte dessa experiência formativa no âmbito da EF, além disso, o texto aborda aspectos relevantes sobre o esporte na modernidade, o contexto histórico do Voleibol, principais fundamentos e regras, visando a inclusão no processo de ensino para o esporte no âmbito escolar e uma intervenção prática no Colégio de Aplicação – CODAP. A escolha deste Colégio se deu pelo vínculo pedagógico à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD e departamentos/UFS. Iniciamos as intervenções pedagógicas em meados de 2016, com a turma do 1º ano “A” do Ensino Médio.

Buscando desta forma um trabalho pedagógico que visou a autonomia dos alunos na prática esportiva, oferecemos os elementos necessários como a possibilidade de erro, de prática, feedback, participação e motivação para o sucesso da aprendizagem e seu crescimento através dos diversos mecanismos que envolveram a construção do saber. Isto foi essencial para a captura de dados necessários para uma análise fidedigna da experiência.

ESPORTE MODERNO E SUA RELAÇÃO COM A ESPETACULARIZAÇÃO DO VOLEIBOL

Ao discutirmos o Esporte Moderno, iremos fazer uma síntese de seu aspecto histórico, suas características e sua evolução para o mundo, numa correlação com a história e o espetáculo do Voleibol.

Para Digel apud Bracht (2005), o esporte de rendimento/espetáculo constitui um sistema que pode ser resumido em: Possui um aparato para a procura de talentos normalmente pelo estado; Além disso, este aparato promove o desenvolvimento tecnológico, com o desenvolvimento de aparelhos para a utilização ótima do material humano; Possui um pequeno número de atletas que tem o esporte como principal ocupação; Possui uma massa consumidora que financia parte do esporte-espetáculo; Os meios de comunicação de massa são co-organizadores do esporte-espetáculo; Possui um sistema de gratificação que varia em função do sistema político-social.

Em virtudes dessas características Marchi Junior (2004)¹, traz que o Voleibol foi idealizado em 1895 nos Estados Unidos da América pelo norte-americano William George Morgan da Associação Cristã de Moços (ACM). O surgimento ocorreu da necessidade de motivação dos associados, pois os exercícios calistênicos não eram aprazíveis, sendo considerado uma atividade mais suave e sem o contato físico do basquetebol, proporcionando fácil prática para os “homens de negócios” da faixa etária entre 40 e 50 anos.

O Voleibol é uma modalidade que se enquadra no conceito de Esporte Moderno sugerido por Bracht (2005, p. 13) como “uma atividade corporal de movimento com caráter competitivo”. Após a decadência dos jogos tradicionais, os esportes com bola ganharam força, espaço e características básicas próprias.

Além de questões sociais e políticas, estas divisões e a comercialização é o que parece gerar tantas críticas ao esporte moderno, como Bracht (2005) nos mostra neste trecho:

A classe trabalhadora em países como a Bélgica, a Tchecoslováquia, a França e principalmente a Alemanha criou uma organização de clubes de ginástica e, posteriormente, também de esportes, própria, que procurava diferenciar-se das organizações ginásticas e esportivas "burguesas". Este movimento produziu textos (de jornais e mesmo livros), onde os princípios que norteavam suas atividades bem como as críticas ao esporte "burguês" estavam expressas (BRACHT, 2005, p. 32).

¹ Além de Bracht (2005) e Marchi Júnior (2004) que foram basilares, debruçamos também com autores como: Soares et al. (1992); Kunz (1991;1994); Oliveira (2001); Paes (1996); Pires (1998) entre outros.

Deste modo, “[...] um passo importante no desenvolvimento do esporte foi a criação de clubes esportivos por aqueles que queriam continuar a praticar esportes depois da vida escolar e universitária” conforme Bracht (2005, p. 99) o que gerou maiores competições, investimento e chegou à comercialização do esporte. O Voleibol também “dividido” em rendimento, lazer e educação, criado para a burguesia e compartilha de características básicas dos esportes em geral. Salientando que,

É importante ressaltar que muitos dos elementos característicos da sociedade moderna, no caso capitalista industrial, vão ser incorporados e/ou estão presentes no esporte: orientação para o rendimento e a competição, a cientifização do treinamento, a organização burocrática, a especialização de papéis, a pedagogização e o nacionalismo – este último sendo central para a expansão do esporte promovida pelo movimento olímpico (BRACHT, 2005 p. 100).

Em virtude disso, o autor mostra a relevância das instituições, ou seja, os clubes, as escolas, para a disseminação do esporte. Para Bracht (2005, p. 102), “[...] as instituições, que surgem em função de determinadas necessidades, podem autonomizar-se em relação a estas e ter como finalidade a autopreservação”, por este motivo o Esporte Moderno continua se destacando ao longo dos tempos. O que também contribuiu foi o associacionismo, que sustentou os clubes e gerou as federações e ligas, ou seja, muitos fatores e instituições contribuíram para o movimento esportivo chegar ao que é hoje.

Neste sentido, o Esporte Moderno dividiu-se em três principais dimensões: esporte de rendimento, esporte de lazer e esporte educativo, embora pareça que o esporte de rendimento serve como base para as atividades de lazer e o esporte na escola. Fazendo das atividades de lazer dependentes de um ambiente similar ao do esporte de rendimento e trazendo para o universo da escola, não o esporte como meio de socialização, mas, o esporte como produto de consumo (BRACHT, 2005).

Há uma ressignificação do Voleibol brasileiro após um contingente populacional praticante, saindo do amadorismo para o profissionalismo e com a espetacularização do esporte. Marchi Junior (2004) faz uma leitura sociológica da prática de vôlei que em curto prazo foi alcançada à condição de segunda modalidade na preferência dos espectadores brasileiros, ficando atrás somente do futebol. Tornando-se um Esporte Moderno, que atende classes distintas formando um dos conteúdos da EF escolar, desse modo a trajetória do vôlei nas últimas três décadas especificamente de 1970 a 1990 tem se modificado, especializado, cientificado e espetacularizado.

Surgem as instituições e órgãos que gerenciam e sustentam a modalidade, atletas e competições agora tem seus patrocinadores, com isso há projeções internacionais do vôlei, inclusive no Brasil, inicia-se a fase amadora identificada como a fase “romântica” do Voleibol brasileiro. Após esse período, via-se a necessidade da profissionalização e superação do amadorismo, sendo assim, a mídia esportiva começa a dar ênfase ao Voleibol, ajudando no progresso e desenvolvimento técnico, aumentando a sua visualização e conseqüentemente a aceitação popular.

Marchi Junior (2004) continua a observar através do seu relato e experiência, o surgimento das primeiras associações e patrocinadores de equipes, surgindo essa relação empresa-mercado-esporte dando assim mais visão e amplitude para o Voleibol, tornando-o a partir de 2000 e início do século 21 um esporte espetacularizado e a todo momento sofre modificações visando melhores resultados, rendimentos, lucro e maior espaço na mídia e transmissões esportivas.

Segundo Marchi Junior (2004) o percurso da profissionalização e as relações com a mídia reservou um crescente progresso para a modalidade ao oferecer condições de desenvolvimento técnico e aceitação popular. Condições decorrentes dos investimentos das empresas e do *marketing* esportivo, no entanto, administradores, técnicos e atletas não se mostraram adequadamente preparados para essa *virada*. Com os primeiros indícios da nova estrutura, vem o desenvolvimento do modelo brasileiro de gestão do voleibol; O surgimento das primeiras Associações Desportivas Classistas; O processo de patrocínio das empresas às equipes de Voleibol, enfim, pela inter-relação firmada entre empresa, mercado e esporte. Nessa óptica, seguem no tópico seguinte, *As Dimensões da Espetacularização do Voleibol na Década de 1990*, a discussão central sobre como, no decorrer dessa fase, foi delineada a “segunda virada” no voleibol e as conseqüências advindas dessa transição até o final de 2000.

Marchi Junior (2004), ainda apresenta uma posição distintiva do Voleibol e prováveis possibilidades baseadas em tendências para futuras relações, interdependências e reflexos no campo esportivo que, segundo o autor, desencadeará a provável “terceira virada”, na qual o Voleibol brasileiro estará inserido.

Neste aspecto, o esporte parece antecipar alguns elementos (princípios/normas de conduta/valores) que só posteriormente se afirmam na sua plenitude no conjunto das práticas sociais e que tem imbricação ao significado do processo de mercadorização do esporte, como a extensão da lógica da mercadoria para o âmbito das práticas corporais (de lazer), tanto no sentido do consumo de prestação de serviços (serviços e

equipamentos) quanto na produção e no consumo do espetáculo esportivo e de seus subprodutos (BRACHT, 2005).

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Discorremos acerca do Esporte na modernidade e sua relação intrínseca na espetacularização do Voleibol. Mas, será que é essa perspectiva que queremos como formadores? Será a reprodução do Esporte espetáculo que nos movem? Neste sentido, elaboramos, planejamos e colocamos o Esporte Voleibol como uma perspectiva possível de construção coletiva no âmbito escolar, tendo o professor como mediador do processo de contribuir com a construção da autonomia do aluno na resolução de conflitos e, conseqüentemente, desenvolver o “fazer pensar”, a constante “ação/reflexão/ação” na montagem do jogo.

Após um processo de apropriação conceitual acerca de uma proposta pedagógica que envolveu autores como José Carlos Libâneo, Cipriano Luckesi, Dermeval Saviani² entre outros para elaborarmos uma proposta numa dimensão crítica acerca do projeto pedagógico, dos objetivos educacionais, da escolha dos conteúdos, da apropriação do método e da avaliação, mencionaremos aqui, de forma resumida.

Os objetivos educacionais são metas que se deseja alcançar, para isso usa-se de diversos meios para se chegar ao esperado, tendo por finalidade, preparar o docente para determinar o que se requer com o processo de ensino, ou seja, prepará-lo para estabelecer quais as metas a serem alcançadas. Libâneo (1994) menciona que os objetivos de ensino:

São o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico. Representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino aos alunos e, ao mesmo tempo, refletem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contradições sociais existentes na sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 122).

Nossa proposta como objetivo geral é proporcionar a vivência dos fundamentos básicos da modalidade esportiva levando os alunos a experimentar, conhecer e identificar diferentes práticas corporais, desenvolvendo o espírito de grupo, socialização e superação de limites.

² Respectivamente, às obras: Didática (LIBÂNEO, 1994); Avaliação da aprendizagem escolar estudos e proposições (LUCKESI, 2001); Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 1997). Além de outros autores como a Maria Teresa Esteban (ESTEBAN, 2001).

Dessa forma temos como objetivos específicos preparar condições para que sejam conhecidos os fundamentos e regras básicas do Voleibol; proporcionar a prática de atividades relacionadas a esta modalidade, explorando todas as habilidades motoras básicas que a integram; utilizar o Voleibol como forma de destacar a importância do trabalho em grupo; desenvolver a modalidade de forma potencialmente lúdica, através de atividades que façam com que o jovem tenha afeição na prática da modalidade.

Segundo Libâneo (1994) a escolha e organização os métodos de ensino devem corresponder à necessária unidade objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino e as condições concretas das situações didáticas. Utilizamos como método a exposição verbal, explicando os conteúdos de modo sistematizado e por demonstração, e assim possibilitando a vivência da modalidade esportiva com princípios pedagógicos.

A avaliação utilizada foi mediante a observação e participação dos alunos ao longo das aulas de forma que os alunos pudessem desenvolver os aspectos cognitivos, motores e afetivos e que soubessem ao final da aula, contar mais sobre a história do Voleibol, reconhecendo as regras da modalidade, executando alguns de seus fundamentos e elementos básicos – o saque, a recepção, o toque, a manchete, posição de expectativa e ataque.

De acordo com Libâneo (1994),

A avaliação escolar é uma tarefa didática necessária para o trabalho docente, que deve ser acompanhado passo a passo no processo de ensino e aprendizagem. Através da mesma, os resultados vão sendo obtidos no decorrer do trabalho em conjunto entre professores e alunos, a fim de constatar progressos, dificuldades e orientá-los em seus trabalhos para as correções necessárias (p. 195).

ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA DO MÉTODO DE ENSINO

No período de outubro de 2016 a março de 2017 participamos, sob orientação do professor Sérgio Dorenski³, das disciplinas Pedagogia dos Esportes I e II, cuja ementa contemplou a problematização da cultura corporal de movimento na temática Esporte, submetida aos processos de escolarização, na reflexão sobre os processos de transposição didática mediando a transformação do fenômeno sócio-histórico-cultural, o Esporte como objeto de ensino com ênfase nos esportes coletivos.

³ Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe (1997), mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2013). Prof. Adjunto da UFS, atuando em especial nos temas: Educação Física, Mídia, Esporte, Espaço público e Lazer.

Estivemos imersos no ambiente escolar durante o mês de outubro de 2016, onde iniciamos a realização das nossas intervenções didáticas. Nos encontros pedagógicos realizados no CODAP com alunos do 1º ano do Ensino Médio, trabalhamos alguns dos fundamentos básicos do Voleibol. Por meio da observação direta, através do Diário de Campo (observado e relatado, de modo como ocorre, sem manipulá-los), compreendendo o ocorrido numa determinada situação (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001), foi demonstrado que houve aprendizado pelos alunos e algumas dificuldades acentuadas de aprendizagens ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultaram o acompanhamento das atividades.

A interferência que o docente exerce sobre o processo de aprendizagem e/ou desenvolvimento do aluno é considerada intervenção pedagógica, que no momento apresenta problemas relacionados à aprendizagem e que o procedimento escolhido interfere no processo, com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo. Para isso é necessário inserir novos elementos para o aluno, levando-o a pensar e elaborar de uma forma diferenciada, para que mude padrões anteriores de relacionamentos com o meio em que vive.

No entanto, a intervenção pedagógica, por si só, não garante o êxito na aprendizagem e respectivos resultados constatadores das melhorias necessárias ou avanços alcançados. A intervenção pedagógica nesta perspectiva deve promover a organização do processo de forma que encontre as ferramentas essenciais ao confronto das dificuldades e/ou problemas diagnosticados na consolidação da aprendizagem do aluno, ainda que sejam necessárias mudanças de paradigmas face à prática pedagógica, deste modo, rever os meios e fins utilizados no fazer pedagógico para alcançar um trabalho diferenciado e eficiente.

Em ambas as etapas das disciplinas os objetivos foram: estabelecer uma relação entre as modalidades esportivas (Basquetebol, Voleibol, Handebol e Futsal) e a realidade escolar; Construir/elaborar uma experiência acadêmica a partir da realidade escolar; Interagir com as diversas possibilidades (abordagens didático-pedagógicas) do ensino do esporte na escola; Refletir/agir sobre o compromisso profissional, ético e moral na formação/atuação docente. Na segunda etapa as unidades foram divididas em quatro ciclos, sendo abordada em cada ciclo uma modalidade esportiva diferente. As atividades consistiram em oferecer subsídios para a iniciação no aprendizado de cada modalidade, abordando a história, fundamentos e regras básicas e o jogo.

A metodologia utilizada no decorrer dos ciclos foram aulas expositivas, aulas práticas, seminários e apresentações de filmes/vídeos. Sendo as aulas práticas desenvolvidas no ginásio poliesportivo do Departamento de EF da UFS, trabalhando a relação fundamento-jogo que consisti na forma de integralizar todos os fundamentos básicos apreendidos no decorrer da aula, na vivência de jogo, sendo este adaptado ao longo das atividades de forma que contemple os fundamentos e regras básicas, criando características diversas como a criação de regras em consenso coletivo e adequando ao longo dos conflitos, até que estas se aproximem da regra da modalidade esportiva, materializando assim, o método dialético para o ensino.

Em cada aula foram abordados dois ou mais fundamentos básicos referentes a modalidade, seguindo o princípio de aprendizagem, partindo de atividades simples para atividades complexas. As quatro modalidades esportivas tiveram os fundamentos organizados e divididos durante as aulas, com possibilidade de execuções e repetições das atividades propostas, de forma livre individual, em duplas, trios e em grupos.

As aulas foram construídas de forma que todos os alunos envolvidos, pudessem apreender os fundamentos básicos, esquematizados em passo a passo, com atividades finalizadas com o fundamento-jogo, que consiste na vivência dos fundamentos aprendidos na forma de jogo. Na qual podemos executar os fundamentos aprendidos na aula do dia, juntamente com os fundamentos das aulas anteriores, sendo estes agregados durante o jogo, com construções de regras coletivas que, com o decorrer das aulas, se aproximaram das regras básicas e oficiais de cada modalidade.

A roda de conversa⁴, com a retomada das etapas no final da aula, ajuda no processo de ensino-aprendizagem, pois é o momento do feedback que vai mostrar o que o aluno conseguiu assimilar, além de propiciar o fortalecimento do enfoque do conteúdo, já que essa retomada é acompanhada de uma revisão e uma análise sobre todo o decorrer da aula.

Esse formato de aula nos estimula a buscar a pedagogia mais adequada a cada realidade, para o ensino dos esportes na escola. É uma proposta que subsidia o professor de EF na quebra de tabus, mostrando que é possível iniciar um processo de abolição dessa discrepância que existe entre a escola particular e a escola pública onde, na prática, apenas os alunos da iniciativa privada são beneficiados com a vivência da

⁴ Ideia básica a partir de Mélo et al. (2007) em que constitui-se em um recurso que possibilita um maior intercâmbio de informações, possibilitando fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes.

cultura corporal do movimento dos esportes. E na finalização da aula, há o jogo como forma de concretizar os fundamentos apreendidos, a priori com regras estipuladas, apenas para ter noção da modalidade em jogo.

É necessário pensar no jogo em conexão com os elementos da aula, com uma proposta que possibilite ao aluno a desinibição, culminando assim na maior possibilidade de vivência das modalidades esportivas de forma mais proveitosa. O jogo como um recurso pedagógico de ensino do esporte, fazendo ajustes que respeitem os níveis de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, facilitando a inserção do iniciante em cada modalidade esportiva.

Portanto, a ação pedagógica precisa articular e prover todos os elementos necessários para o sucesso da aprendizagem do aluno, objetivo primordial, favorecer seu crescimento através dos diversos mecanismos que envolvem a construção do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões mais relevantes que foram possíveis obter após o término deste estudo dão conta que no CODAP, local da intervenção, alguns jovens apresentam sentimentos de expansão e inquietude. Em contrapartida, outras são tímidas e retraídas, que reflete muitas vezes conflitos entre os colegas da turma, e afastamento das atividades coletivas.

Os objetivos que propusemos com a realização desse trabalho foram atingidos. Contudo, seria impossível sabermos avaliar a aprendizagem da modalidade apenas com poucas aulas aplicadas, tentamos viabilizar a prática do jogo Voleibol para além do âmbito escolar, com a construção da autonomia. No entanto, o projeto pedagógico continuou e foi possível vivenciar outra forma de aplicação dos conteúdos durante todo o segundo semestre de 2016, agora com alunos do curso de EF.

Uma das dificuldades que este trabalho apresentou foi na adequação das estratégias as características dos alunos envolvidos, sendo um processo contínuo de crescimento como pessoa e futuros docentes. Entendemos a relevância desse trabalho como fundamental para o processo de formação docente, promovendo uma aproximação entre professores e alunos o que contribui com dinamismo no ensino-aprendizagem.

Os objetivos/conteúdos da EF, quando tratados pelos profissionais da área com compromisso e responsabilidade, podem ser de grande valia para a superação de muitas

das dificuldades dos alunos. Eles representam um recurso a mais capaz de auxiliar no processo de aprendizagem.

Pensar no fundamento-jogo como um efetivo recurso pedagógico de ensino da modalidade esportiva, fazendo os ajustes e adequações conforme a necessidade, de forma que corresponda e respeite o nível de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, otimizando atividades, inserindo brincadeiras através da utilização da ludicidade, por exemplo, que vai tornar o jogo prazeroso e instigante, facilitando a inserção do aluno iniciante em cada modalidade esportiva.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte: Uma Introdução**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KUNZ, E. **Educação física: ensino & mudança**. Ijuí: UNIJUÌ, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÌ, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCHI JUNIOR, W. **“Sacando” o voleibol**. São Paulo: Hucitec; Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.

MÉLLO, R. P.; SILVA, A. A.; LIMA, M. L. C.; DI PAOLO, A. F. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. Belo Horizonte – MG. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 26-32, dez. 2007.

OLIVEIRA, S. A. **Reinvenção do esporte: possibilidades de prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PAES, R. R. **Educação Física Escolar: O esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PIRES, G. L. Breve introdução ao estudo dos processos de apropriação social do fenômeno esporte. **Revista de Educação Física/UEM**. Maringá-PR, v. 9, n.1, p. 25-34, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

ESPÓSITO, Vitória H. C.; GASONATO, Maristela R. C.; SILVA, Maria G. B. Prenúncios de uma epistemologia merleau-pontyana – contribuições de Joel Martins. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 289-296.

**PRENÚNCIOS DE UMA EPISTEMOLOGIA MERLEAUPONTYANA –
CONTRIBUIÇÕES DE JOEL MARTINS**

Vitória Helena Cunha Espósito (Cátedra Joel Martins - FE/PUCSP)

vitoriaesposito@hotmail.com

Maristela Ross de Castro Gasonato (Cátedra Joel Martins- FE/PUC/SP)

maristelagasonato@gmail.com

Maria das Graças Barreto da Silva (Cátedra Joel Martins - UNIFESP/SP)

silva.barreto@unifesp.br

Eixo temático: Epistemologia da Motricidade Humana

Resumo: Este texto objetiva ser um registro do trabalho do Professor Emérito Dr. Joel Martins (PUCSP e UNICAMP), revisitado como uma trajetória metodológica de pesquisa de natureza hermenêutico-fenomenológica que, ao ser documentada, considerou suas obras em diferentes instâncias acadêmicas e administrativas institucionais, em pesquisas e em menções documentadas de seu mundo-vida. Considera basicamente o relato de uma de suas alunas onde se destacam o seu cotidiano docente – suas memórias, seu modo de ser e ver o mundo e de nele atuar– e a fenomenologia de Merleau-Ponty, que ao ser trabalhada pelo educador ganhava sentido, forma, cor e vida. Em síntese, uma trajetória que, ao ser conhecida e interpretada, se mostrou como o prenúncio de um trabalho epistemológico, um *fazer prático-poético* – em construção – onde o homem é visto como um ser que *está aomundo com o outro*, numa dialética sem síntese, sempre inacabada; que é dotado de um corpo próprio, um corpo encarnado habitando a *carne do mundo*, de forma a desenvolver uma postura existencial (vertical) e apreender novas configurações, estruturas nascentes que podem dar sentido a essa existência. Assim Joel Martins, nesta construção, se mostra encarnando o prenúncio de uma epistemologia merleau-pontyana.

Palavras-chave: Epistemologia merleau-pontyana. Fenomenologia hermenêutica. Fazer prático-poético.

INTRODUÇÃO

O texto que ora trazemos é originário da apresentação oral em mesa, proferida pela Prof^a Dr^a. Vitória Helena Cunha Espósito no SEMIEDU 2013¹, que foi retomado como estudo, sofrendo as reformulações sugeridas pelo grupo de pesquisa. Objetiva ser

um registro do trabalho de Joel Martins, que, ao ser revisitado como uma *trajetória metodológica de pesquisa prático-poética* (criadora), pela sua natureza fenomenológica solicitou uma leitura interpretativa-hermenêutica. Esta veio nos dizer do prenúncio de uma epistemologia merleau-pontyana em construção. Optamos aqui por manter o formato original da apresentação da Prof^a Dr^a Vitória Espósito, porém enriquecido pelas contribuições do grupo de estudos.

O TEXTO PROPRIAMENTE DITO

Para dizer do tema que me foi proposto – as principais contribuições de Joel Martins à fenomenologia merleau-pontyana – sinto necessidade de trazer à lembrança quem foi Joel Martins (1920-1993), para o que me sirvo de um registro significativo constante do livro *Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia* (1997), que resgata e conclui o último curso desse educador. Nesse livro, assim o apresenta Alípio Casali (CASALI, 1997, p.9):

Morrer e, ao mesmo tempo, não estar morto. Há sábios, bem poucos, que passam pelas vidas de pessoas e de instituições e deixam marcas indeléveis por toda parte, em tudo. Joel Martins é um desses sábios. Sua lucidez institucional e sua generosidade o levaram a iniciativas que fizeram história na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: implantou a Pós-Graduação em 1970, e foi eleito Reitor em 1992. Sua ciência e sabedoria formaram gerações de pesquisadores em educação, com suas orientações, pesquisas e aulas [...]. Sua generosidade criou laços afetivos inesquecíveis em todos os que tiveram o privilégio de sua proximidade.

Conheci Joel Martins, como intelectual reconhecido que foi, já na sua maturidade, Professor Emérito da PUC-SP (1985) e da UNICAMP (1992). É, portanto, como aluna de Joel e presença constante em suas aulas que me coloco situada, e de onde procuro dizer do tema proposto. E como aluna, quero trazer aqui o relato de como me sentia, assim como alguns de meus colegas, face à dificuldade em apreender o que esse mestre nos trazia nas suas falas: a fenomenologia.

Inicialmente, buscávamos esse entendimento quase sempre de forma equivocada, pois esperávamos por respostas objetivas, resultados conclusivos para as questões que esse pensar filosófico nos suscitava. Esta era uma forma de pensar e fazer ciência que formatava nosso modo de pensar e conhecer, e nos fazia reincidir sempre no mesmo caminho. O resultado, evidentemente, nos parecia bastante sofrível, e só lentamente conseguíamos avançar.

O ver e pensar fenomenológico constituía-se para nós em um grande desafio.

Joel, porém, mostrava-se tranquilo e ciente de nossas dificuldades, e persistia na sua empreitada, nos incentivando à continuidade dos estudos e, para nos tranquilizar, costumava contar que, após seu doutorado na USP, achava-se insatisfeito com o resultado de suas investigações – que eram de orientação behaviorista – no campo da psicologia experimental.

Foi então para os Estados Unidos, para a Universidade de Michigan. Lá, entretanto, durante suas pesquisas em laboratório, deparou-se com situações não previstas. Por exemplo: o rato, dentro do labirinto, apresentava comportamentos que desorganizavam completamente seu projeto experimental. Mais ainda, no mesmo momento em que se deparava com essa dificuldade, um grande professor americano, Edward Tolman, da Universidade da Califórnia, publicou um trabalho cujos resultados coincidiam exatamente com aqueles obtidos por Joel: “O comportamento do rato num ponto de escolha”. Joel, então, tomou um avião e foi discutir seu experimento com o professor Tolman.

Em entrevista concedida a Silva (1993), Joel relatou esse encontro:

[Tolman], após ouvir seu relato, o fitou fixamente e disse: “Por que o senhor não se coloca no lugar do rato? O que é que o senhor faria se o senhor fosse rato e estivesse lá naquele labirinto?” Joel conta que, de imediato, ficou surpreso com aquela reação, e até mesmo um tanto revoltado com a ideia de se colocar no lugar do rato. Mas, ao retornar para casa, ficou pensando que, de fato, “ele tinha razão, porque eu tinha pensado no rato como um simples objeto, como um simples animal”, como se “variáveis as mais estranhas não estivessem influenciando o comportamento daquele animal” (SILVA, 1993, p.9).

E o professor Joel continuava:

Acabei o trabalho e terminei essa fase da minha vida acadêmica. Quando vim embora é que comecei a pensar na multiplicidade da vida do homem, que os comportamentos não podem ser simples estímulos-respostas, não podem ser simples linearidade, como apresentavam os psicólogos behavioristas e comportamentistas, mas que havia uma polarização de possibilidades e de influências orientando, determinando o comportamento do animal (SILVA, 1993, p.10).

Com uma pitada de humor, Joel costumava dizer: “dos ratos à fenomenologia”. Embora aparentemente simples, essa passagem, para ele, foi muito sofrida.

Posteriormente, ele foi para a Europa, onde teve contato com Merleau-Ponty, na ocasião em que frequentou “um curso belíssimo” sobre fenomenologia da percepção (SILVA, 1993).

E Joel assim completava seu relato:

Hoje eu faço uma fenomenologia... eu não diria minha, mas com recursos que a fenomenologia me dá para fazer pesquisa. Eu não estou interessado nas grandes reflexões fenomenológicas, eu não estou interessado nas análises dos trabalhos de Merleau-Ponty, que são trabalhos muito importantes, muito sérios... Mas eu estou interessado é na pesquisa, como é que se vai fazer pesquisa humana, usando o recurso da fenomenologia (SILVA, 1993, p. 30).

Certamente, aí está o que levava Joel, em suas aulas, como educador, a manter-se na espera, aguardando com paciência que nos abrissemos para modos de ver e pensar, prontos para interrogar, mais do que fatos, fenômenos. E assim, a partir de Merleau-Ponty, ele nos suscitava a percorrer um caminho entre e além dos extremos tradicionais, a buscar a compreensão pela qual o pensamento fenomenológico nos leva a romper com a oposição tradicional entre corpo e alma, bom senso e razão, subjetivismo e realismo.

Dessa forma, pouco a pouco, guiados por Joel Martins, fomos aprendendo a buscar identidades e multiplicidades, a romper com uma leitura basicamente bidimensional, introjetada por uma pedagogia realista mal compreendida e pelo esquecimento dos modos como se cultiva a sensibilidade (ESPÓSITO, 1999).

Como Merleau-Ponty, Joel Martins estava interessado no mundo-vida, na sua estrutura abrangente, nas suas ordens humana, física e biológica. Enfatizava que o mundo contemporâneo exige a multiplicidade de olhares, a diversidade, a acuidade atenta, o movimento constante do pensar *noema/noésis/noema...* um movimento incessante, pois dialético e hermenêutico.

Na época, entre nós, a fenomenologia se colocava como alternativa ao positivismoⁱⁱ, e descobríamos com Joel a existência de várias dialéticas, sendo que o pensar de Merleau-Ponty solicitava uma dialética de oposições, homem/mundo, sempre inacabada, sem sínteses conclusivas. Dessa forma aprendíamos que o mundo no qual existimos não pode ser reduzido somente a variáveis objetivas e a relações funcionais, pois o mundo-vida (*Lebenswelt*) tem uma estrutura significativa que lhe é própria, e que deve ser trabalhada de forma bem diferente, no movimento, dialeticamente.

Nas aulas e no contato próximo com os alunos, que o acompanhavam nas suas arguições, nas suas caminhadas – o que me lembra a dialética sócrática e seu método

peripatético –, aprendíamos com Joel estando com ele. Nas muitas reuniões interdisciplinares ou transdisciplinares – como ele a elas se referia – realizadas na Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa por ele fundada, estudávamos e produzíamos estudos e ensaios. Joel, como artista que era, incentivava-nos a apreciar obras de arteⁱⁱⁱ – por exemplo, nos quadros, nos instigava a observar os paradoxos que animam a percepção através da pintura; no cotidiano, a observar coisas que nos passavam despercebidas, assim como o mundo ao nosso redor. Penso que para nós foi extremamente significativo conhecer textos de Merleau-Ponty (2004) voltados para a arte, como *O olho e o espírito* e *A Dúvida de Cézanne*. Posteriormente, esses estudos eram debatidos no grupo e aprofundados ao longo dos seus muitos estudos, cursos e seminários, dissertações e teses. Hoje entendo que, referenciado em Merleau-Ponty, o mestre buscava educar nosso olhar, nossa sensibilidade, incentivando-nos a apreender formas no movimento, estruturas, *Gestalts*.

Assim, aprendíamos com o mestre que:

Uma dada pessoa que tenha visto uma obra de arte, mesmo que a esqueça, será sempre uma pessoa que entrou em contato com tal obra. Da mesma forma, nós, educadores, não podemos negar nossas raízes do conhecimento, mas sim procurar melhor compreendê-las e transcendê-las. É justamente isso que [Merleau-Ponty] procurou fazer, buscando pontos de ancoragem no behaviorismo, empirismo, intelectualismo, *Gestalt* e psicanálise (ROCHA, s/d).

As experiências vividas por nós como alunos de Joel constituíam uma trajetória em que o aprender se fazia através do desenvolvimento de aptidões, pois a aquisição do conhecimento, no seu entendimento, solicita desenvolver competências, criar situações educativas que levem aqueles que aprendem a ultrapassar significações forjadas por um óculo perceptual socialmente construído, para o qual temos estado pouco atentos.

Dessa forma, as experiências a que fomos sendo expostos, no tempo e espaço vividos, em situações educativas, faziam com que, enquanto seres ao mundo, dotados de um corpo próprio, um corpo encarnado, nos víssemos *aí*, habitando a *carne do mundo*, de forma a desenvolver uma postura existencial (vertical) e apreender novas configurações, estruturações nascentes que podem dar sentido à nossa existência. Como poeticamente disse William Blake: “Se as portas da percepção estivessem limpas, tudo pareceria como é, infinito”^{iv}.

Assim, gradativamente, ao nos mostrarmos mais sensíveis e abertos às dimensões humanas mais sutis, aprendíamos como os *fenômenos* podem se deixar ver

(ou não), sabedores de que, para isso, seria preciso interrogá-los de forma adequada, caso contrário estes permaneceriam no velamento que lhes é próprio.

Joel Martins, como Merleau-Ponty (1990, p. 56), considerava que “filosofar é procurar, é implicar que há coisas para se ver e se dizer”. Considerava que o verdadeiro professor/educador está sempre movido por pensamentos inquietantes que lhe conferem as características de pesquisador, sempre em busca da compreensão do sentido das coisas, a intermediar o fazer pedagógico pautado, portanto, por atitudes filosóficas ou fenomenológicas originárias.

Joel Martins trazia muitos textos e apontamentos para suas aulas, nas quais registrava especialmente os avanços do pensamento de Merleau-Ponty em relação ao de Husserl, e discutia, na época, as obras básicas da fenomenologia merleau-pontyana, especialmente *A estrutura do comportamento e Fenomenologia da percepção*. Posteriormente, esses debates eram aprofundados ao longo dos seus muitos estudos, cursos e seminários, dissertações e teses.

Entretanto, quero retomar aqui que, se a princípio os cursos de Joel mostravam-se para nós como uma trajetória incompreensível, e sua apropriação um longo e difícil percurso, também sentíamos como se *algo*, de modo invisível e irresistível, nos prendesse. Um *algo* que, de forma intuitiva, nos atraía, enlaçava e incitava à continuidade. Não sabíamos muito bem como verbalizar o que nos acontecia; era uma sensação indizível.

Acredito que vivíamos, no corpo, na carne, uma forma de percepção na pregnância – como diria Merleau-Ponty – em que o sentido é invisível, mas que este invisível não é o contraditório do visível, é a contrapartida secreta do visível, que não aparece senão nele. Era assim que o mestre nos ensinava, estando sempre presente junto a seus alunos, aberto, atento, aguardando que algo se mostrasse, incentivando-os a refinar seu olhar, sabedor de que, ao focar esse *algo* o esforçava para apreendê-lo o faria desaparecer, mas que ele estaria lá, na linha do visível, inscrito nele (em filigrana). “A sua pátria é virtual” (CHAUI, 2002).

Penso que, se na ocasião fossemos conhecedores da obra tardia de Merleau-Ponty *O visível e o invisível* (MERLEAU-PONTY, 2005), talvez pudéssemos compreender o que nos acontecia. Acredito que estávamos numa antessala, sendo preparados pelo mestre a permanecer abertos, na escuta, sem sequer imaginar o que hoje somos capazes de compreender (não ainda sem dificuldade): “nossa alma não tem janelas porque já está inteiramente aberta [...]” (CHAUI, 2002, p.107).

“Como uma comporta que, sobrecarregada, começa a apresentar trincas e deixa ver vestígios daquilo que só com esforço retém, assim o espírito, como o outro lado do corpo, nele transborda” (MERLEAU-PONTY, 2005, p. 234).

Pelas mãos de Joel Martins nossa sensibilidade adormecida, ao abrir-se, começava lentamente a deixar ver, numa certa configuração, “mais do que pontos”, o abismo que se abre por “entre-pontos”, nos permitindo visualizar a profundidade, o vazio que só o movimento descerra, e assim apreender a porosidade do sensível vendo-se como vidente e visível, com o mundo a mostrar-se prenhe de invisibilidade. Como Merleau-Ponty, Joel foi um filósofo profissional, um educador à frente de seu tempo. Ambos, em suas trajetórias de vida, ao projetar possibilidades e construir pontes, aproximaram lugares, fizeram *poíesis*. E assim, podemos dizer que Joel Martins não só projetava, como construía e habitava o construído, *transfazia*.

DA LEITURA DO TEXTO. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na leitura do texto apresentado o grupo de estudos destacou a experiência vivida por Joel Martins e por aqueles que presenciaram seu fazer. Nas vivências enfatizadas considerou-se importante apreender o abismo (o entre-si) introjetado culturalmente, o qual foi desvelando-se no texto, ganhando sentidos. Assim, essa leitura incentivou-nos a ir além do simplesmente dado: a ouvir no outro a fala do corpo, a fala do mundo no seu movimento próprio. A ouvir o não dito a refinar nosso olhar, nosso ouvir e sentir; a ouvir o silêncio que se faz na pregnância necessária para que coisas que ainda não se fizeram possam se mostrar. Nessa perspectiva concluímos que no percurso de sua trajetória Joel Martins colocava os índices, dava vida a um trabalho de natureza prático-poética. Colocava assim com realce os prenúncios de uma epistemologia merleau-pontyana.

REFERÊNCIAS

CASALI, Alípio. Apresentação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia**. São Paulo: EDUC, 1997.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **Eu, um quadrado?** Espoleta e seus asseclas. Ilustrado por Carla Fazenda, interpretado por Lilian Romero. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

CHAUI, Marilena. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. 1908-1961. **Textos escolhidos**/ Maurice Merleau-Ponty; Seleção de textos de Marilena de Souza Chauri, Nelson Alfredo Aguiar, Pedro de Souza Moraes. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os pensadores).

MERLEAU-PONTY, M. **Maurice Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: 1949–1952. Filosofia e Linguagem/Maurice Merleau-Ponty. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1990.

MERLEAU-PONTY, M. 1908-1961. **O visível e o invisível**. Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **O Olho e o Espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

ROCHA, Maria Alice. **Aprender**: como “Aquisição de Aptidão”. São Paulo, SEPq, s/d. Disponível em: < www.sepq.org.br/livros/caderno2.html >. Acesso em: 31 ago. 2013.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Educação/cultura na memória de profissionais da educação**: reflexões sobre experiências na escola pública paulista (1930-50). 1993. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993. (anexo, depoimento I, p. 1-34).

Notas:

ⁱ SEMIEDU 2013 - Seminário de Educação. II Simpósio Merleau-Ponty Vivo (Des Colonização dos Saberes Práticas e Poderes). Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Cuiabá. 09 a 13 de setembro de 2013 (Participação em Pannel).

ⁱⁱ O Positivismo de Comte consistia na observação dos fenômenos, se opondo ao racionalismo e idealismo, através da primazia do primado da experiência sensível. A doutrina negava à ciência qualquer possibilidade de investigação das causas dos fenômenos naturais e sociais, pois considerava esse tipo de pesquisa inacessível e sem utilidade; era mais válido se voltar para o estudo e descoberta das leis. Disponível em: < <http://www.estudopratico.com.br/positivismo-conceito-e-resumo-de-suas-caracteristicas/#ixzz2dkejGs2s> >. Acesso em: 02 ago. 2012.

A dialética também é uma maneira de filosofar, e seu conceito foi debatido ao longo de décadas por diversos filósofos, como Sócrates, Platão, Aristóteles, Hegel, Marx, Merleau-Ponty e outros. Por sua vez, o Realismo, na epistemologia refere-se à doutrina que considera que o mundo existe por si mesmo, independentemente da percepção humana.

ⁱⁱⁱ Referimo-nos aqui a leituras incansáveis realizadas no âmbito do grupo, com o auxílio da Dra. Carmen Aranha, da obra de Merleau-Ponty (1984) *O Olho e o Espírito e A dúvida de Cézanne*.

^{iv} William Blake, poeta e artista plástico inglês, nasceu em Londres, em 28 de novembro de 1757, e faleceu em 21 de agosto de 1827. A produção artística de Blake teve como cenário um momento histórico único, o desenvolvimento dos ideais iluministas e a eclosão da Revolução Industrial inglesa. Ele encontrou uma paisagem literária completamente adaptada às imposições sociais, aos padrões clássicos do período “augustano”. William Blake divergiu desse conformismo e, seguindo o ideário romântico, não fechou os olhos para a miséria, o sofrimento humano e as terríveis injustiças que ele encontrava à sua volta. A genialidade de Blake foi reconhecida apenas depois de sua morte, pois em vida ele era visto pelos outros como um excêntrico que se empenhava em combater o avanço da Ciência e da razão, enquanto afirmava dialogar com os anjos que o acompanhavam desde a infância.

Disponível em: < www.infoescola.com >. Acesso em: 02 set. 2013.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

MACHADO, Thiago V.; MEZZARROBA, Cristiano. Políticas públicas e mídia sergipana no III Mundial Escolar de Vôlei de Praia. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 297-307.

POLÍTICAS PÚBLICAS E MÍDIA SERGIPANA NO III MUNDIAL ESCOLAR DE VÔLEI DE PRAIA

Thiago Vieira Machado (UFS)
thiago_vieira27@yahoo.com.br

Cristiano Mezzaroba(UFS)
cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br

Eixo temático: Motricidade Escolar

Resumo: Este estudo investigou aspectos importantes no tocante à relação do esporte com a mídia e suas interfaces com as políticas públicas, cujo objetivo foi analisar a cobertura jornalística do III Mundial Escolar de Vôlei de Praia, ocorrido na orla de Atalaia em Aracaju/SE, no período de 13 a 20 de junho de 2015. Procuramos observar/analisar as estratégias de agendamento midiático desenvolvidas pela mídia sergipana; bem como, verificar o papel da mídia e sua relação com o esporte; com isso, estabelecer um olhar crítico acerca da utilização do espaço público e o impacto social, econômico, bem como, o possível legado. Portanto, cumpre destacar tal observação aos professores de EF, que atuam com o conteúdo esportivo, procurando ampliar suas possibilidades (críticas) quanto às relações entre esporte, mercado, escola e sociedade.

Palavras-chave: Mídia. Esporte. Vôlei de Praia

INTRODUÇÃO

Este estudo traz para o debate aspectos importantes no tocante à relação do esporte com a mídia e suas interfaces com as políticas públicas. Desenvolvido - como projeto amplo no tocante às dimensões Educação Física, Esporte e Mídia, pelo LaboMídia/UFS - Laboratório e Grupo de Estudo Observatório da Mídia Esportiva - que propõe mapear e analisar a cobertura jornalística das competições esportivas que ocorrem na orla da praia de Atalaia em Aracaju/SE.

Para este trabalho trazemos um recorte da pesquisa cujo objetivo foi analisar a cobertura jornalística do III Mundial Escolar de Vôlei de Praia, ocorrido na orla da praia de Atalaia em Aracaju/SE, no período de 13 a 20 de junho de 2015. Além dessa finalidade geral, para este recorte da pesquisa, procuramos observar/analisar as estratégias de agendamento midiático desenvolvidas pela mídia sergipana; bem como,

verificar o papel da mídia e sua relação com o esporte a partir de uma competição de âmbito local, regional, nacional e internacional; com isso, estabelecer também um olhar crítico acerca da utilização do espaço público e o impacto social, econômico, bem como, o legado provocado por esta competição.

Do ponto de vista metodológico tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo descritivo, em que destrinchamos os diversos segmentos da mídia sergipana, (impressa, televisiva e sites). Os dados da mídia impressa foram selecionados de dois grandes jornais locais (Jornal Cinform e Jornal da Cidade) durante todo o mês de junho, ou seja, antes a realização do evento, perpassando e pós-evento. Os dados da mídia televisiva foram selecionados através da cobertura feita pela TV SERGIPE, no tocante as informações advindas da internet, dois sites foram selecionados para coleta de dados (globoesporte.com/G1Sergipe e CBDE). Além da “triangulação de dados” (MINAYO, 2007), no qual utilizamos de observações, questionários e diários de campo que serviram de indicadores e balizadores, para tal pesquisa.

No âmbito acadêmico/científico/social pretendemos evidenciar aspectos importantes no tocante a relação ensino/pesquisa/extensão, bem como o elo entre a universidade e sociedade, através deste subprojeto tendo como projeto amplo “Projeto Orla”.

[...] elaboramos o “Projeto Orla”, uma proposta de estudo sobre a infraestrutura, ocupação e acessibilidade dos equipamentos de esporte e lazer da Orla de Atalaia, em Aracaju, visando identificar pontos que possam sugerir melhoria da qualidade do serviço oferecido à sociedade, especialmente pelo setor público (MENDES; MEZZARROBA; RIBEIRO, 2012, p. 10).

A orla da praia de Atalaia em Aracaju/SE¹ constitui-se em um belo cartão postal da cidade. São diversos espaços para apreciação da gastronomia nacional, internacional e local. Além de uma rede hoteleira que a cada dia cresce e abarca este espaço que é multifacetado e fica repleto de turistas no período de verão e das festas juninas. Além disso, possui uma área para as práticas esportivas e de lazer considerada com uma das melhores do Brasil (MENDES; MEZZARROBA; RIBEIRO, 2012).

A capital do estado de Sergipe tem como objetivo ser referência nacional em eventos esportivos, o prefeito, junto como o presidente da CBDE, trouxe para a capital

¹ Trabalho desenvolvido pelo LaboMídia/UFS, intitulado “Projeto Orla: Estrutura, equipamentos e usos da orla da praia de atalaia em Aracaju/SE.” apresenta de forma minuciosa a caracterização desse espaço. Está disponível em: www.labomidia.ufsc.br.

eventos esportivos de grande porte, como: Jogos Universitários Brasileiros (JUBs), Sul-americano Escolar e agora a concretização de um evento internacional, o 3º Mundial Escolar de Vôlei de Praia. Neste aspecto, nos atentamos e observamos através da mídia os interesses políticos, econômicos e simbólicos ao realizarem um evento como este.

Categorias de análises foram levantadas neste estudo, para apresentar e provocar os leitores a uma reflexão crítica acerca: A Mídia e sua Relação com os Interesses Político-Esportivos; Espaço e Segurança Pública: O Paradoxo para o Espetáculo Esportivo; O Potencial Turístico-Econômico do Esporte; Da infraestrutura ao Legado? O que ficou?

VÔLEI DE PRAIA: UMA MODALIDADE EM ASCENSÃO NA LÓGICA DO ESPETÁCULO

Não restam mais dúvidas sobre o potencial advindo da ascensão do vôlei de quadra pegando da geração de prata (década de 80), até a geração de ouro (década de 90 culminando com os dias atuais), foram/são inúmeras conquistas e entre elas: Mundial, Olimpíadas, Liga Mundial, Pan-americanos entre tantos outros.

Estas conquistas, “casadas” com uma mudança estrutural no voleibol brasileiro (entre elas a simbiótica relação de aproximação/adaptação ao formato da mídia o que gerou mudanças em suas regras), colocaram o Brasil no topo do Mundo nesta modalidade².

[...] ‘casamento’ entre ele e as grandes empresas (Fábricas de pneus, Bancos etc.), depois às transmissões pelos canais abertos e fechados de televisão e, atrelado a isto um processo de profissionalização e popularização (LEIRO et al., 2012, p. 14).

Neste caminho, suscitou também, numa boa aceitação, tanto do público, quanto dos patrocinadores em promover o Vôlei de Praia. Muitos atletas de renome internacional, por exemplo, deixaram o espaço da quadra para se dedicarem às areias da praia e também conquistar seu lugar nessa nova modalidade.

Estudo realizado por Leiro et al. (2012) aponta o quanto esta modalidade esportiva virou “a menina de ouro” de algumas empresas e, em especial, algumas estatais como é o caso do Banco do Brasil, que realiza um circuito de vôlei de praia anualmente. Este foi/é o caminho, na lógica do espetáculo, do esporte na atualidade com

² Vide estudo realizado por Marchi Júnior (2004).

seu caráter institucionalizado³. Com isso, observamos que é cada vez mais indissociável sua relação com a mídia.

Leiro et al. (2012) explicam que o vôlei de praia teve sua origem a partir do vôlei de quadra, mas, sendo praticado na areia da praia. Neste aspecto, sua história, como várias outras modalidades esportivas, apresenta pontos controversos, pois, a princípio, foi criado no Estado da Califórnia (Estados Unidos), na década de 1960 e que só se tornou profissional na década de 1980, ano em que chegou ao Brasil e espalhou-se pelas praias do mundo todo. No entanto, há notícia da prática do vôlei de praia nas areias da antiga Praia do Caju no Rio de Janeiro nos anos de 1950 por membros da Polícia do Exército e remadores do São Cristóvão de Futebol e Regatas.

O vôlei de praia é praticado numa quadra demarcada com fita na areia cujas dimensões são 16m x 8m com dois jogadores de cada lado. Essa modalidade esportiva segue algumas premissas do vôlei de quadra no tocante à altura da rede, pressão da bola etc, e logo tornou-se esporte olímpico (Olimpíadas de Atlanta em 1996). Desde as Olimpíadas de 2004 em Atenas o Brasil vem subindo ao pódio seja no masculino, seja no feminino⁴.

Esta modalidade esportiva traz em si peculiaridades importantes no tocante a sua popularização e expansão no Brasil. Primeiro, o material (equipamentos) pode ser facilmente adaptado com madeiras, cordas etc. Segundo, o Brasil possui uma extensa costa que situa uma infinidade de praias que possibilitam sua prática. Além disso, não é necessário este ambiente, ou seja, o vôlei de praia pode ser praticado em diversos locais como terra, grama, argila entre outros e com isso, poderia ser um potencial a mais na vasta gama de conteúdo da cultura corporal de movimento. No entanto, questionamos: Por que isso não ocorre? Será que sua institucionalização e espetacularização subsumiram sua prática enquanto lazer? Este questionamento não é objeto maior de nossa pesquisa, mas, necessariamente, nossas reflexões perpassam por ele, pois, para a lógica do espetáculo não há chance de uma prática desprovida de valor monetário.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para imersão no campo de pesquisa e, conseqüentemente, entender/problematizar/refletir sobre nosso objeto, optamos por um estudo de abordagem qualitativa cujo tipo de pesquisa foi caracterizado como descritiva e foi

³ Ver Bracht (1997).

⁴Disponível em: < <http://www.cbv.com.br/cbv2008/cobrav/regras.asp> >. Acesso em: 18 dez. 2010.

marcada por três momentos importantes e estratégicos de apreensão da realidade que caracterizam a etapa de “Colheita dos Dados” (MINAYO, 2007):

1) Captura das informações advindas da mídia impressa. Nesta etapa selecionamos dois jornais que possuem uma boa inserção na sociedade sergipana (*Cinform* e *Jornal da Cidade*) no período de 01 a 30 de junho de 2015. Este período de captura das informações (antes, durante e depois) possibilitou observar o agendamento da competição e as diversas questões que antecederiam o evento, tais como segurança pública, a construção da arena para o espetáculo esportivo, infraestrutura, turismo entre outros. Também, mergulhamos nas particularidades da competição perpassando as chamadas midiáticas para os jogos e as desenvolvuras dos atletas nacionais e internacionais; por fim, observamos o período pós-competição em que identificamos a mídia silenciar as informações sobre a referida cobertura esportiva. Além da mídia impressa selecionamos as matérias veiculadas na televisão (TV) dos portais *globoesporte.com* e *www.cbde.org.br*;

2) A observação, em que utilizamos o diário de campo no qual foram registradas as primeiras visitas ao local do evento esportivo, principalmente no período que antecedia a competição;

3) Fechando o ciclo de captura e apropriação do objeto, enveredamos pelo processo de entrevistas. De caráter semiestruturadas, estabelecemos um diálogo profícuo e esclarecedor com os gestores responsáveis pela realização do evento, jornalistas que cobriram e noticiaram a competição, comerciantes entre outros. As entrevistas foram realizadas após o período da competição e estabelecendo a relação ético-acadêmica, como o esclarecimento sobre a pesquisa e seus objetivos, o que foi acordado pelos depoentes.

ANÁLISE EM JOGO: “SACANDO” AS IDIOSSINCRASIAS DO ESPORTE, DA MÍDIA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A partir da transcrição e organização do material capturado que envolveu o jornais no período de 01 a 30 de junho de 2015; o material veiculado nos sites *globoesporte.com* e *www.cbde.org.br* e por fim, as entrevistas realizadas, foram germinadas categorias como:

Mídia – Nessa categoria observamos as estratégias da mídia na veiculação das informações inerente ao evento esportivo; o agendamento esportivo criando uma

expectativa para o público; a relação mídia, política e poder público; as situações específicas do campeonato como equipes, número de atletas, resultados entre outros.

Infraestrutura e Segurança Pública – aqui, capturamos as informações relacionadas à infraestrutura da arena que fora montada para a competição. Também, no tocante aos preparativos da segurança no que se refere o papel da polícia para o evento etc.

Política – Nessa categoria desvendamos as relações políticas que envolveu e envolvem um evento esportivo; A presença de pessoas públicas (políticos) envolvidos à competição; Os gestores públicos responsáveis pela administração da cidade e do Estado entre outros;

Economia e Turismo – Aqui, trazemos reflexões que esboçam o potencial econômico em torno de um evento esportivo; O turismo como elemento fomentador e justificável para realização da competição na orla/cidade/estado; Os interesses econômicos que giram em torno da competição entre outros.

Herói Esportivo – Esboçamos como a mídia reforça o ideário do herói esportivo na figura da sergipana Duda Mendonça; O potencial midiático dos atletas que já dispõem de uma posição de destaque no campo esportivo;

Comprendemos que estas categorias são indissociáveis entre si e que, portanto, estão imbricadas uma com as outras, no entanto, a estratégia metodológica aqui escolhida foi no sentido de dar ênfase para alguns aspectos que consideramos importantes em nossas reflexões e com isso, especificar/esmiuçar a percepção sobre determinado campo observado.

Após essa fase de categorização do material capturado e, com isso, triangulando-os entre si, elaboramos temáticas problematizadoras que emergiram a partir do próprio campo de investigação que fomentam nossa discussão. Na sequência do texto, apresentamos e discutimos essas temáticas problematizadoras.

A mídia e sua relação com os interesses políticos-esportivos

Aqui, verificamos que política e esporte andam juntas como em um “casamento feliz”. O III Mundial Escolar de Vôlei de Praia é um evento esportivo que não foge à regra dessa relação. O jogo de interesse vai para além das linhas da quadra, conforme reforçado por recortes do Jornal da Cidade (Aracaju, Sergipe) em dois destaques:

O evento, promovido pela Internacional School Federations (ISF), conta com organização da Confederação Brasileira de Desporto Escolar (CBDE) e apoios da Prefeitura Municipal de Aracaju (PMA), e do Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Turismo e Esporte (Setesp) (VÔLEI DE PRAIA – TUDO PRONTO PARA MUNDIAL ESCOLAR. **Jornal da Cidade**, Aracaju, p. B, 11 jun. 2015).

Dois dias antes da abertura oficial [...], a Confederação Brasileira do Desporto Escolar realizou uma reunião [...] com as presenças de 21 presidentes de federações estaduais, além dos convidados especiais, os deputados federais Evandro Romam PSD-PR e Fábio Mitidieri PSD-SE, integrantes da bancada do esporte, na câmara Federal (VÔLEI DE PRAIA – AGE ANTES DO 3º MUNDIAL ESCOLAR. **Jornal da Cidade**, Aracaju, p. B-8, 13 jun. 2015).

Estes recortes nos mostram a cumplicidade entre os gestores, políticos e a mídia, ainda mais, que é evidente a preocupação dos mesmos em publicizar um evento escolar de caráter internacional, como um “megaevento esportivo”. Porém, este termo foi aplicado equivocadamente, ao entendermos que sua natureza ganha proporções maiores, ou seja, impreterivelmente precisa reunir adepto e consumidores em escala global, funcionalidade dos Jogos Olímpicos, Jogos Pan-americanos, das Copas do Mundo de Futebol etc. (SOUZA; MARCHI JÚNIOR, 2010).

Interesse político e o simbolismo do herói esportivo

A capital do estado de Sergipe tem como objetivo ser referência nacional em eventos esportivos, o prefeito junto como o presidente da CBDE, trouxe para a capital eventos esportivos de grande porte como: JUBS (Jogos Universitários Brasileiros), Sul-americano Escolar e agora a concretização de um evento internacional 3º *World Beach Volleyball School Championship*. Outro fator importante para a realização da competição em Aracaju, foi a conquista da medalha de ouro de duas atletas sergipanas, Duda e Carol, a dupla quase ficava de fora desse evento por conta de uma outra competição que até então a representante brasileira da seleção adulta a “Duda Lisboa”, apesar dos seus 16 anos participava na Europa. Com o apoio da CBDE do Antônio Hora Filho, que providenciou as passagens aéreas às pressas de Mônaco para Aracaju, para ter a ilustre presença da melhor atleta de vôlei de praia do estado representando o Brasil ao lado de sua companheira Carol.

As detentoras do título Mundial Escolar de Vôlei de Praia, as jogadoras Ana Carolina e Duda Lisboa estão bastante otimistas para garantir mais uma medalha para o Brasil na competição em sua cidade natal. Além dela, Rita de Cássia é outra jogadora que entra na briga por medalhas, no campeonato que acontece de 13 a 20 de junho em Aracaju. Todas as três são apoiadas pelo

Bolsa atleta, financiado pela Prefeitura de Aracaju, através da Secretaria Municipal de Juventude e Esporte (Sejesp) (MUNDIAL DE VÔLEI. **Jornal da Cidade**, Aracaju, p. C4, 13 jun. 2015).

Outra que não esconde a emoção de defender as cores do Brasil e do programa Bolsa Atleta, em uma competição, em Aracaju, é Rita de Cássia. “Confesso que estou ansiosa e um pouco nervosa porque este é o meu primeiro Campeonato Mundial, mas estou treinando bastante para representar bem o Brasil e Sergipe. Pretendo subir no pódio e, quem sabe, no lugar mais alto” frisou (VÔLEI DE PRAIA – BOLSISTAS OTIMISTAS PARA O 3º MUNDIAL. **Jornal da Cidade**, Aracaju, p. B9, 14-15 jun. 2015).

Podemos perceber através das análises que a mídia tratou a atleta Duda Lisboa como um “Herói Esportivo” (ao menos se considerarmos a ênfase dada pela mídia local), como também, o interesse político por trás do simbolismo heroico da mesma. A figura esportiva representada por Duda Lisboa e a divulgação do programa bolsa atleta foi bastante veiculada na mídia impressa sergipana.

Da infraestrutura à segurança pública: o paradoxo para o espetáculo esportivo

Apresentamos nessa categoria elencada aspectos relativos à infraestrutura, segurança pública e ao possível legado, através de análises feitas na mídia impressa (*Jornal da Cidade* e *Cinform*), como também, das entrevistas semiestruturadas com jornalistas dos respectivos jornais e gestores responsáveis pela organização do evento.

Percebemos que a mídia impressa local destacou na maioria das vezes em suas matérias, a megaestrutura montada para tal evento, a logística dos Órgãos de Segurança e a fiscalização dos gestores durante a montagem da “superarena”, os termos megaevento e superarena são conceitos de cunho midiático e organizacional, como por exemplo, o presidente da CBDE (Confederação Brasileira de Desporto Escolar) intitula a “Arena Aracaju” (nome dado ao local do evento) como superarena, como visto neste recorte:

“Sem sombra de qualquer dúvida, a Superarena, que preparamos para receber o Campeonato Mundial Escolar de Vôlei de Praia, pela sua estrutura, pode ser considerado de primeiro mundo”, disse Antônio Hora Filho (VÔLEI DE PRAIA – 3º MUNDIAL ESCOLAR COMEÇA HOJE. **Jornal da Cidade**, Aracaju, p. B, 14-15 jun. 2015).

A imprensa (muitas das vezes sensacionalista) não exerceu tal função ao falar da estrutura do evento, visto que, a estrutura montada era realmente considerada de alto nível, ou seja, como percebido em grandes eventos internacionais. A Arena Aracaju foi montada no cartão postal da cidade, na Orla de Atalaia, mais especificamente no

estacionamento da Passarela do Caranguejo, oferecendo instalações modernas com três quadras para jogos e um de aquecimento, camarote, restaurante, sala de imprensa, espaço de convivência, salão de jogos, living para descanso, salas de massagens e de hidratação, complexo de alimentação, áreas para torcida (arquibancada para 500 pessoas sentadas e área climatizada para 300 pessoas).

Em relação à segurança pública, percebemos em prol do evento, um aparato policial envolvendo os diversos segmentos: polícia federal, militar, civil, corpo de bombeiros entre outros, no sentido de garantir a segurança, principalmente dos visitantes e este aspecto foi destaque em quase todas as matérias jornalísticas.

Reunião discutiu segurança, transporte e assistência médica. Competição contará com a participação de 20 países e acontece entre os dias 13 e 20 deste mês. Com a proximidade do Mundial Escolar de Vôlei de Praia, que acontece em Aracaju, entre os dias 13 e 20 de junho, órgãos de segurança do Governo do Estado e dirigentes da Confederação Brasileira de Desporto Escolar – CBDE se reuniram na última semana no Palácio de Despachos para discutir a logística do evento. Na oportunidade, foram analisadas as questões referentes à segurança, transporte, assistência médica. Participaram da reunião o Coronel Maurício Iunes, comandante da Polícia Militar, e Paulo Ferreira, coordenador da Polícia Civil. O evento, de grande porte, irá reunir atletas de 20 países. Por isso, merece todos os cuidados. “Todos sabem que reunir tanta gente em um evento internacional requer muito trabalho, especialmente quando se sabe que aqui estarão representantes de países que merecem uma atenção especial, como Israel. Daí a necessidade dessa reunião, pois aqui teremos dirigentes, autoridades esportivas e ministros de Estado desses países”, comentou Gilson Dória, diretor de Esportes da Secretaria de Estado do Turismo e Esporte – Setesp. Representando o chefe da Casa Civil, Belivaldo Chagas, o assessor Maurício Pimentel disse que o Governo tem interesse em colaborar em todos os sentidos, para que tudo transcorra dentro da normalidade. Segundo ele, tudo já está definido. “Traçamos a logística necessária e definimos a responsabilidade de cada um na realização do evento”, afirma Pimentel (VÔLEI DE PRAIA – ÓRGÃOS DE SEGURANÇA DISCUTEM LOGÍSTICA PARA O MUNDIAL ESCOLAR. **Cinform**, Aracaju, p. 5, 1 a 7 jun. 2015).

Nota-se neste recorte uma preocupação em especial com a delegação de Israel, fazendo-nos lembrar das Olimpíadas de Munique (1972), em que houve atentado terrorista durante a realização dos jogos. Por se tratar de evento internacional e que dirigentes de delegações historicamente conhecidas por conflitos dessa natureza (religiosa), houvesse uma preocupação por parte dos organizadores do evento. Mas, questionamos: e os dias que seguirão, pós competição, para segurança dos cidadãos aracajuanos?

Da infraestrutura ao Legado? O que ficou?

Percebemos que o destaque maior da mídia local, bem como dos sujeitos responsáveis por realizar o evento, estava centrado na estrutura que seria (a princípio) e fora montada na orla da praia de Atalaia.

[...] para receber as delegações, dirigentes, autoridades e toda a imprensa, está sendo montada na Passarela do Caranguejo uma arena com 5 mil metros quadrados que vai contar com uma quadra principal e três quadras auxiliares (para treinos e aquecimento). Além também de arquibancada com capacidade para mil pessoas, sala de imprensa com visão panorâmica para a quadra central, refeitório para 500 pessoas, camarotes vips, sala de hidratação e massagem, sala de convivência, e salão de jogos. Todos esses ambientes serão climatizados.⁵

Parece-nos que o sonho de ver Sergipe nos holofotes internacionais foram determinantes para não se poupasse esforços – humanos e financeiros – para a montagem de uma estrutura que garantisse o *status* de grandioso no cenário nacional e internacional.

Acompanhados pelo presidente de Confederação Brasileira de Desporto Escolar (CBDE), Antônio Hora, e do diretor de planejamento da Sejesp, Jônatas Borba, os gestores puderam observar todos os detalhes da Arena Aracaju, montada no estacionamento da Passarela do Caranguejo na Orla de Atalaia. O espaço terá a sala de interação dos atletas, três quadras de jogos e um de aquecimento, camarote de capacidade e restaurante para 300 pessoas. Sala de imprensa e arquibancada para 500 pessoas (ARENA ARACAJU. **Jornal da Cidade**, Aracaju, p. C4, 10 jun. 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa alcançou os objetivos propostos, mas, mais que isso, possibilitou observar o fenômeno esportivo pelas lentes da mídia em que os interesses políticos, e econômicos são determinantes para realização de um evento dessa magnitude.

Não somos contrários ao esporte ou mesmo, aos grandes eventos em nosso país (ou mesmo em Sergipe e Aracaju em particular), no entanto, cabe o olhar crítico para as contradições de nossa realidade. Não aceitamos ver uma competição de caráter escolar e mundial nos padrões de excelência, enquanto nossas escolas – públicas – estão cada vez mais precárias. Talvez, esse seja o “legado”, o da crítica!

⁵ GLOBO ESPORTE. **Aracaju se prepara para receber Mundial de Vôlei de Praia Escolar**. Disponível em: < <http://globoesporte.globo.com/se/noticia/2015/06/aracaju-se-prepara-para-receber-mundial-de-volei-de-praia-escolar.html> >. Acesso em: 10 jun. 2015.

REFERÊNCIAS

ARENA ARACAJU. **Jornal da Cidade**, Aracaju, p. C4, 10 jun. 2015.

BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. Vitória: UFES, 1997.

GLOBO ESPORTE. **Aracaju se prepara para receber Mundial de Vôlei de Praia Escolar**. Disponível em: < <http://globoesporte.globo.com/se/noticia/2015/06/aracaju-se-prepara-para-receber-mundial-de-volei-de-praia-escolar.html> >. Acesso em: 10 jun. 2015.

LEIRO, A. C. R.; LIMA, F. C. C.; MORAES, M. S. A.; RIBEIRO, S. D. “A menina dos olhos”: uma análise do circuito BB de vôlei de praia em Salvador/2010. In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R., ZOBOLI, F. (Orgs.). **Educação Física, Esporte e Sociedade**: temas emergentes. v. 5. São Cristóvão/SE: Editora-UFS, 2012. p. 11-24.

MARCHI JÚNIOR, W. **“Sacando” o voleibol**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MENDES, D. S.; MEZZAROBBA, C.; RIBEIRO, S. D. **Projeto Orla**: Estrutura, equipamentos e usos da orla da praia de atalaia em Aracaju/SE. São Cristóvão/SE: EDUFS, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MUNDIAL DE VÔLEI. **Jornal da Cidade**, Aracaju, p. C4, 13 jun. 2015

SOUZA, J.; MARCHI JÚNIOR, W. Os “Legados” dos megaeventos esportivos no Brasil: algumas notas e reflexões. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXII, n. 34, p. 245-255, jun. 2010.

VÔLEI DE PRAIA – AGE ANTES DO 3º MUNDIAL ESCOLAR. **Jornal da Cidade**, Aracaju, p. B-8, 13 jun. 2015.

VÔLEI DE PRAIA – BOLSISTAS OTIMISTAS PARA O 3º MUNDIAL. **Jornal da Cidade**, Aracaju, p. B9, 14-15 jun. 2015.

VÔLEI DE PRAIA – 3º MUNDIAL ESCOLAR COMEÇA HOJE. **Jornal da Cidade**, Aracaju, p. B, 14-15 jun. 2015.

VÔLEI DE PRAIA – ÓRGÃOS DE SEGURANÇA DISCUTEM LOGÍSTICA PARA O MUNDIAL ESCOLAR. **Cinform**, Aracaju, p. 5, 1 a 7 jun. 2015.

VÔLEI DE PRAIA – TUDO PRONTO PARA MUNDIAL ESCOLAR. **Jornal da Cidade**, Aracaju, p. B, 11 jun. 2015.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

VAROTTO, Nathan R.; LEMOS, Fábio R. M. Compreensões sobre o processo de formação de mediadores/as no *Fútbol Callejero*. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 308-319.

**COMPREENSÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE
MEDIADORES/AS NO FÚTBOL CALLEJERO**

Nathan Raphael Varotto (UFSCar/NINPED IFSP)

varotton@gmail.com

Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP/NINPED/SPQMH)

fabiomizuno@yahoo.com.br

Eixo temático: Ociomotricidade

Resumo: O *Fútbol Callejero* é uma prática presente em projetos sociais do Brasil e da América Latina, sendo utilizado como instrumento para estabelecimento de diálogo com os/as jovens, visando intervir em realidades em que a violência está presente nas inter-relações cotidianas. Nessa prática, a mediação, que ocorre principalmente no terceiro tempo do jogo, tem um importante papel no estabelecimento de reflexões e diálogos. O presente trabalho teve como objetivo desvelar a compreensão de educadores/as de um projeto social sobre o processo de formação do/a mediador/a no *Fútbol Callejero*, pois há o entendimento de que o desenvolvimento da mediação pode ser um processo potencialmente motivador da valorização das relações humanas e “trans-formação” dos/as envolvidos/as. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista, pautada em uma perspectiva qualitativa e com inspiração fenomenológica, a qual contou com a seguinte interrogação orientadora: Como se dá o processo de formação de mediadores/as no *Fútbol Callejero*? A partir da análise das entrevistas foram construídas três categorias temáticas: A – Outros valores, outras atitudes; B – Organizando o processo; C – Os/As jovens como protagonistas.

Palavras-chave: *Fútbol Callejero*. Mediação. Compreensões.

INTRODUÇÃO

No andamento do curso de Licenciatura em Educação Física fui percebendo que a educação não se restringe à escola, pois: “A verdadeira educação é participação ativa neste fazer em que o homem se faz continuamente. Educar, pois, é conscientizar e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana” (FIORI, 1986, p. 4), ou seja, nos educamos com o/a outro/a em todos os momentos.

Segundo Freire (2008):

Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. [...] O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em ‘coisas’ (p. 18-19).

Ao conhecer e me identificar com esse compromisso, decidi então procurar por projetos socioeducacionais e acabei por conhecer um projeto de atividades de lazer em que participam crianças de bairros periféricos de um município do interior de São Paulo.

Dentre as atividades diversificadas desenvolvidas nesse projeto há o *Fútbol Callejero*¹, jogo em que tive maior proximidade, sendo, inclusive, convidado a participar como mediador do Mundial de Futebol de Rua, que aconteceu em julho de 2014, na cidade de São Paulo. A partir das experiências no projeto e no mundial, bem como da percepção de seu potencial educativo, decidi aprofundar os estudos nesta prática social.

A vivência do *Fútbol Callejero* foi inicialmente divulgada pela *Fundación Fútbol para el Desarrollo – FuDe*, localizada na cidade de Buenos Aires, Argentina, a qual publicou as experiências com o jogo, no livro “*Fútbol callejero: juventud, liderazgo y participación - trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina*” (ROSSINI et al., 2012).

Segundo Rossini et al. (2012), a prática do *Fútbol Callejero* foi iniciada nas imediações de Moreno, em Buenos Aires, na Argentina, em meados de 1994, com a proposta de recuperar o espaço de protagonismo e diálogo entre os/as jovens, em um contexto onde a violência estrutural atravessava todas as relações: familiares, no bairro, a escola e com a comunidade. Desde então tem conquistado praticantes por toda América Latina em projetos sociais de seus respectivos países.

Nessa prática não se ganha só fazendo mais gols, se obtém a vitória por pontos que são acordados no primeiro tempo de cada partida, ou seja, há regras

¹ A expressão *Fútbol Callejero* é originária da língua espanhola, em português pode-se traduzir para “Futebol de Rua” ou “Futebol Rueiro”. Ao longo do texto será escrito em espanhol a fim de manter a essência e originalidade da expressão, que assim como a prática, é originária da Argentina.

diferentes a cada encontro e atribui-se a tais regras a pontuação desejada, na qual o gol deixa de ser a principal ferramenta para a vitória e com isso o jogo se dá e se faz valer, de acordo com Rossini et al. (2012), pelos três pilares do *Fútbol Callejero*: cooperação, respeito e solidariedade.

No *Fútbol Callejero*, meninos e meninas, homens e mulheres dividem o mesmo espaço de jogo, o árbitro sai de cena e entra um/a mediador/a com um papel de facilitador/a do diálogo e da percepção de valores como respeito, cooperação e solidariedade, que balizam todas as ações nos três tempos da prática. No primeiro tempo, há o estabelecimento de regras pelos/as envolvidos/as no jogo. No segundo, os/as participantes jogam a partir das regras criadas e, no terceiro, as pessoas dialogam, estimuladas pelo/a mediador/a, sobre as ocorrências do jogo, colocam em relevo as situações de respeito, cooperação e solidariedade.

O terceiro tempo é, então, o que efetivamente torna o *Fútbol Callejero* uma prática dialógica, pois com o final do segundo tempo, todos e todas envolvidos/as conversam e refletem sobre os desafios, os contextos e a pluralidade do jogo. Isso geralmente não ocorre nos jogos de futebol, nos quais os/as propositores/as se organizam e sistematizam o espaço, regras e time, e, rapidamente rolam a bola, ao final, cada um/a segue, sem dialogar e refletir o que ali, naquele rolar de bola aconteceu.

A prática do *Fútbol Callejero*, em sua essência é de indivíduos que estão *com* o mundo, se relacionando como seres políticos, ora jogando, ora vivendo e assim poderão seguir o caminho do diálogo, do amor, da autonomia, da esperança, da liberdade e assim com nos diz Freire (1983, p. 39): “É fundamental, contudo, partimos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”.

E nessa relação de *estar-com-o-mundo*, a realidade buscada deve ser a de luta pela humanização de todos/as os/as envolvidos/as, como diz Freire (2013, p. 105): “O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização”.

Nessa luta, é indispensável atentar para a linha, denominada por Santos (2010) de abissal, que condiciona o valor das coisas e das pessoas. Segundo o autor, “As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a

realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’ ” (SANTOS, 2010, p. 32).

E na percepção de existência de um mundo de cima e de um mundo de baixo, que “sub-existe”, o de baixo é taxado de sul e o de cima de norte. Assim, o sul geográfico é desqualificado e, desde muito tempo atrás, tem perdido direitos, como reitera Galeano (1986):

[...] alguns países especializam-se em ganhar, e outro em que se especializaram em perder. Nossa comarca do mundo, que hoje chamamos de América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se abalçaram pelo mar e fincaram os dentes em sua garganta. [...] Na caminhada, até perdemos o direito de chamarmo-nos *americanos* [...]. Agora, a América é, para o mundo, nada mais do que os Estados Unidos: Nós habitamos, no máximo, na sub-América, numa América de segunda classe, de nebulosa identificação (p. 13-14).

É nesse mundo “de baixo” que se insere o *Fútbol Callejero*, que nasceu de um contexto de luta que objetivava minimizar/erradicar os conflitos entre as gangues bairristas em Moreno, periferia empobrecida da região metropolitana de Buenos Aires, Argentina e, também é a partir desse “sul” que a perspectiva de pesquisa se pautou.

Nas experiências com o *Fútbol Callejero*, fui compreendendo que o papel do/a mediador/a é indispensável para o intento de estímulo e facilitação do diálogo, na busca compartilhada por Ser Mais (FREIRE, 2013) e por esse motivo, voltei meu olhar para a formação do/a mediador/a.

Foi assim que me aproximei de uma organização social chamada Ação Educativa, sediada na cidade de São Paulo, a qual realiza, em comunidades periféricas do município, a formação de mediadores/as (AÇÃO, 2017).

Desde então, se mostrou relevante investigar a compreensão de membros dessa associação sobre a mediação no *Fútbol Callejero*, pois considero que o desenvolvimento da mediação pode ser um processo potencialmente motivador da valorização das relações humanas e “trans-formação” dos/as envolvidos/as.

Diante do exposto, o questionamento que emergiu foi: Qual a compreensão de educadores/as da Ação Educativa sobre o processo de formação de mediadores/as no *Fútbol Callejero*?

A fim de responder tal questão, este trabalho teve como principal objetivo, desvelar a compreensão de educadores/as da Ação Educativa sobre o processo de formação do/a mediador/a no *Fútbol Callejero*.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado a partir de pesquisa de corte qualitativo, a qual não se atém em generalizações ou em neutralidade na pesquisa (NEGRINE, 1999).

Como afirma Freire (2015) estamos sempre a favor de algo e de alguém ou contra algo ou alguém, nunca de forma neutra, o que exige “Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (FREIRE, 2015, p. 100).

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com dois responsáveis (um homem e uma mulher) pela formação de mediadores de *Fútbol Callejero* da Ação Educativa, via aplicativo de mensagem, no mês de julho de 2017. A utilização de entrevista possibilita a transcrição literal dos discursos pronunciados, permitindo a descrição não interpretada das experiências vividas pelos sujeitos (MARTINS; BICUDO, 1989).

A interrogação orientadora foi: Como se dá o processo de formação de mediadores/as no *Fútbol Callejero*?

Para estabelecer uma compreensão dos dados coletados, as entrevistas transcritas na íntegra foram analisadas e ao se perceber unidades significativas, estas foram agrupadas em categorias temáticas, organizadas *a posteriori* em quadro nomotético, de inspiração fenomenológica (MARTINS; BICUDO, 1989; GONÇALVES JUNIOR, 2008; LEMOS, 2013), objetivando um movimento intencional em busca da essência do fenômeno pesquisado, possibilitando a construção dos resultados.

Segundo Gomes (1994):

As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso [...] As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados (p.70).

RESULTADOS

Para a exposição dos resultados é apresentado, a seguir, um quadro nomotético que facilita a visualização das convergências e divergências encontradas no processo de busca de compreensões sobre a formação de mediadores/as de *Fútbol Callejero*.

O agrupamento das unidades de significado (números arábicos) culminou na construção das categorias temáticas:

- A – Outros valores, outras atitudes;
- B – Organizando o processo;
- C – Os/As jovens como protagonistas.

Entrevistado I	Entrevistada II
Categoria A – Outros valores, outras atitudes	
1; 2d; 3; 4; 5; 6; 7; 17	7; 13; 15; 16; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 26
Categoria B – Organizando o processo	
	1; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12; 14; 17; 24
Categoria C – Os/As jovens como protagonistas	
8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 18	2; 3; 25

Quadro 1: Quadro nomotético: entrevistado I e entrevistada II. A não indicação de unidades de significado (numeração arábica) significa a não expressão de asserções correspondentes àquela categoria. A letra “d” após os números indica uma divergência.

Categoria A – Outros valores, outras atitudes

Nessa categoria estão agrupadas as unidades de significado que fazem menção ao desenvolvimento de outros valores e outras atitudes, a começar pela visão de que “[...] um novo futebol é possível” (Entrevistado I, unidade de significado 1). E é a partir da constatação desse outro olhar sobre o Futebol em projetos sociais existentes, que o *Fútbol Callejero* é proposto.

De acordo com o Entrevistado I, “[...] quando a gente vê que a instituição está a fim de investir nessa metodologia, a gente chega, apresenta a metodologia” (unidade de significado 6).

Apesar do Futebol convencional, o “jogar bola”, ser utilizado como atrativo inicial (Entrevistado I, unidade de significado 2d), há o entendimento de que “[...] por meio desse jogar bola a gente começa a identificar outras vertentes que o futebol pode explorar na vida dessas crianças e adolescentes [...] contribuir para uma formação humana” (Entrevistado I, unidade de significado 3).

Nessa referência à formação humana, são valorizados: “[...] o respeito, a solidariedade e a cooperatividade” (Entrevistado I, unidade de significado 4) e a formação de cidadãos (Entrevistado I, unidade de significado 17).

Segundo a Entrevistada II:

Não dá pra existir [...] futebol de rua [...] sem você pensar acoplado aí nisso algum processo formativo [...] Algum processo formativo de acompanhamento é preciso [...] Porque senão você deixa os polos lá, daí vai fazendo a metodologia, não sabe o que acontece, não consegue conversar com esse mediador, mediadora, aí eu acho que a chance de não funcionar [...] é forte (unidade de significado 26).

E nesse processo formativo busca-se, também, o aprofundamento dos assuntos tratados (Entrevistada II, unidade de significado 7), em temas tais como:

[...] direitos humanos e direito à comunicação, [...] pedagogia do esporte, jogando para aprender e refletindo para compreender o jogo [...], relações de gênero [...] elaboração de projetos, conceitos, caminhos e concepções [...] mediação esportiva [...] técnica jornalística [...] Identidade visual [...] exposição dialogada (Entrevistada II, unidade de significado 15).

Formações relacionadas aos temas “gênero, mulher e futebol” também foram realizadas (Entrevistada II, unidade de significado 19). A Entrevistada II ressaltou:

[...] eu trabalhei temáticas [...] dessa mulher enquanto mulher torcedora e mulher jogadora [...] pensando a questão da identidade nacional [...] pensando essa mulher no esporte e depois [...] dessa mulher mais na prática do futebol de rua, então essa mulher jogadora de futebol de rua e essa mulher mediadora de futebol de rua (unidade de significado 13).

Também nessa categoria, está a abertura à mudança, conforme afirma a Entrevistada II:

[...] é importante esclarecer, que não é uma coisa fechada [...] mesmo você [...] fazendo as formações, mesmo você fazendo um planejamento [...] Pensando processos formativos, [...] no decorrer do projeto é importante que você esteja atento e aberto a eventuais mudanças. Isso não significa que isso não está planejado [...] é bem diferente você não fazer o planejamento e estar aberto a qualquer coisa que aparecer ou você fazer um planejamento [...] formativo e

você estar aberto [...] a possíveis eventualidades (unidade de significado 20).

E essa abertura está relacionada com a tentativa de “[...] encontrar algumas melhorias” (Entrevistado I, unidade de significado 7), de aproveitar a oportunidade para abordar temáticas que não estavam planejadas, afinal, se “[...] teve um encontro [...] de futebol de rua e você teve uma questão lá [...] rolou um debate muito forte [...] e você não estava pensando em [...] uma formação sobre isso. Será que não é o caso de incluir? [...] vai dançando conforme [...] as coisas vão acontecendo” (Entrevistada II, unidade de significado 21), assim como, com o entendimento de que “[...] trabalho com jovem eu acho que as coisas muitos [...] fechadas [...] sem você conseguir ter o [...] mínimo enfim de possibilidade de diálogo com eles [...] Pra escutar também o que eles têm vontade [...] de vivenciar e de experimentar [...] é complicado” (Entrevistada II, unidade de significado 22).

Categoria B – Organizando o processo

Em Organizando o processo, são apresentados alguns aspectos organizacionais das formações de mediadores/as, com a premissa de que “[...] pra equipe era importante essa concepção de organização” (Entrevistada II, unidade de significado 11).

Na experiência com as formações, há a percepção de que se “[...] você faz um encontro formativo de um dia inteiro, você ganha [...] em vários aspectos” (Entrevistada II, unidade de significado 9); “[...] então assim, você começa e termina o tema no mesmo dia, são coisas que me agradam mais” (Entrevistada II, unidade de significado 14), pois “Como é muito difícil reunir as pessoas [...] porque cada um vem de um lugar e cada um tem um tempo pras coisas, a gente preferia fazer um encontro formativo de um dia todo [...] isso encarecia um pouco” (Entrevistada II, unidade de significado 8) e “[...] por conta, do ponto de vista financeiro já não daria para fazer uma coisa muito grande” (Entrevistada II, unidade de significado 5), porque “[...] há toda uma logística pra esse encontro acontecer, de alimentação, por exemplo, se o jovem ia passar o dia inteiro [...] ele tinha alguma coisa de café da manhã quando chegava, ele tinha um almoço e ele tinha um café da tarde antes de ir embora” (Entrevistada II, unidade de significado 10).

Em relação a outras dificuldades enfrentadas, estão: a rotatividade de pessoas e polos, situação que no entendimento da Entrevistada II “[...] você tem que aprender a lidar com [...] porque [...] faz parte desse movimento da rede [...] nem sempre você ter as mesmas pessoas, nem sempre você ter os mesmos polos” (Entrevistada II, unidade de significado 17); “[...] eventualmente tinha dificuldades [...], até de concentração, cansaço, [...] às vezes alguma coisa muito teórica não funcionava [...] e aí as coisas iam se ajustando [...] Mas a gente sempre tentava ressaltar a importância do processo formativo” (Entrevistada II, unidade de significado 24).

Categoria C – Os/As jovens como protagonistas

Nessa categoria é declarada a concepção que os responsáveis pela formação de mediadores/as têm sobre a participação dos/as jovens nesse processo.

Para o Entrevistado I: “Identificou o menino ou a menina, ele começa a ir nas formações e começa a acompanhar a discussão do terceiro tempo [...] ele vai começar a acompanhar junto com o educador responsável [...] pelo polo” (Entrevistado I, unidade de significado 11);

[...] a ideia é a gente realmente prezar a questão do protagonismo juvenil [...] e pra isso acontecer na prática, a gente tem que [...] dividir essa responsabilidade com eles, não pode ser uma coisa do educador ficar a todo o momento fazendo o terceiro tempo [...] a gente tem que fazer com que esse jovem passe por esse processo formativo pra ele poder realmente tocar o polo [...] e foi o que aconteceu durante esses anos que a gente está trabalhando com essa metodologia (Entrevistado I, unidade de significado 12);

E não pode ser o [nome do próprio entrevistado] que é o coordenador ou o educador que às vezes nem vive naquela comunidade [...], a referência tem que ser um jovem porque só assim a gente consegue estimular eles a continuarem a se identificar com essa metodologia e a querer procurar participar das formações de mediadores (Entrevistado I, unidade de significado 18).

E complementa que “[...] a rede ela começa a construir assim [...] quando você começa a identificar jovens que vão conseguir ter essa capacidade de liderança dentro da comunidade” (Entrevistado I, unidade de significado 16).

Para a Entrevistada II, “[...] a ideia era que [...] pudesse ter duas pessoas, o mediador do polo participando e mais uma pessoa que o mediador identificasse que seria importante fazer parte desse processo de formação” (Entrevistada II, unidade de significado 2), para “[...] ir trazendo as pessoas aos poucos pra estar se incorporando,

eventualmente na ausência do mediador essa pessoa poder atuar” (Entrevistada II, unidade de significado 3).

A Entrevistada II ainda constata que:

[...] é visível hoje [...] depois de uns anos de [...] futebol de rua [...], a diferença dos jovens na sua atuação no polo, na sua presença em reuniões, na sua atuação enquanto jovem, político, vamos dizer assim [...] a diferença do jovem que [...] participou integralmente dos processos formativos, do que aquele que não participou (Entrevistada II, unidade de significado 25).

Finalmente, são citados alguns exemplos de jovens que se formaram mediadores/as: “[...] por exemplo no [nome do polo], tinha a [nome da educadora] que era educadora responsável, identificou a [nome da jovem] como uma jovem potencial pra fazer esse trampo [...] de mediação e rolou” (Entrevistado I, unidade de significado 13); “No [nome do polo], por exemplo, o [nome do jovem], ele participou como jogador no mundial, quando ele retornou do mundial ele voltou com uma bagagem de experiência bacana, já começou a participar das formações e a partir dessas formações ele já identificou um outro potencial no grupo dele” (Entrevistado I, unidade de significado 14).

CONSIDERAÇÕES

As ações de formação de mediadores/as, desenvolvidas pela Ação Educativa, já proporcionaram a inserção de alguns projetos (“Capão Cidadão”, “Unas Heliópolis”, “Cedeca Sapopemba”) em bairros periféricos de São Paulo (Capão Redondo, Sapopemba, Butantã, Heliópolis) (AÇÃO, 2017).

Nesses projetos, a formação de mediadores/as enfatiza a participação dos/as próprios/as jovens das comunidades, com o objetivo de que possam atuar como lideranças locais e fortalecer a prática do *Fútbol Callejero*. Essa forma de perceber e conduzir a formação encontra base no compromisso de humanização do ser humano anunciado por Freire (2008).

Dessa maneira, a formação ocorre no encontro de diferentes corpos e experiências, que constroem o jogo. E essa construção só é possível a partir do diálogo, que “[...] não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro” (FREIRE, 2013, p. 110).

Com esse trabalho foram apontadas compreensões dos processos de formação de mediador/a de *Fútbol Callejero* realizados pela Ação Educativa, no município de São Paulo e a partir da divulgação dessas interpretações, há a esperança de que possam despertar olhares e ações para o processo de formação de mediadores/as, a fim de que seja alterada a prática de somente o/a educador/a (professor/a) assumir este papel no *Fútbol Callejero* e, assim, poder colaborar com projetos que já o desenvolvem e para a ampliação desses.

REFERÊNCIAS

ACÇÃO EDUCATIVA. **Sobre nós e projetos.** Disponível em: < <http://acaoeducativa.org.br> >. Acesso em: 26 jun. 2017.

FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 3-10, jan./jun. 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 31. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MYNAIO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: GONÇALVES JUNIOR, Luiz. (Org.). **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização.** São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008, p. 54-108.

LEMOS, Fábio R. M. **Entre o ócio e o negócio: possibilidades de desenvolvimento da motricidade escolar.** 2013. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2013.

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

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na**

educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Sulina, 1999, p. 61-93.

ROSSINI, Luciano; SERRANI, Esteban; WEIBEL, Matías; WAINFELD, Manuel. **Fútbol callejero:** juventud, liderazgo y participación - trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina. Buenos Aires: FUDE, 2012.

SANTOS, Boaventura S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura S.; MENEZES, Maria P. (Orgs.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

CHECCHI, Conrado M. S.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Estética da catação: processos educativos na coleta solidária de recicláveis. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 320-332.

**ESTÉTICA DA CATAÇÃO: PROCESSOS EDUCATIVOS NA COLETA
SOLIDÁRIA DE REICLÁVEIS**

Conrado Marques da Silva de Checchi (UFSCar)

conradomarq@gmail.com

Luiz Gonçalves Junior (UFSCar/SPQMH)

luizgj7@gmail.com

Eixo temático: Ecomotricidade

Resumo: O presente artigo é pautado em pesquisa qualitativa, amparado na fenomenologia, que procura desvelar processos educativos elaborados entre um grupo de catadoras de materiais recicláveis porta a porta de residências em Araraquara/SP, organizadas em cooperativa de nome Acácia. Pudemos pesquisadores, ao conviver com o grupo catando materiais recicláveis, emprestar câmeras fotográficas questionando “o que é isto: coleta seletiva solidária em sua vida?”. Para que a partir desta única questão, junto às imagens criadas em lugares diversos, realizar entrevistas com as cooperadas, buscando através da análise dos discursos, segundo método do fenômeno situado, a apreensão de uma estética da coleta seletiva solidária, anunciada no agir intencional das catadoras e seu olhar sobre o mundo vivido.

Palavras-chave: Processos Educativos. Fotografia. Coleta Seletiva Solidária.

INTRODUÇÃO

Durante os últimos anos, pudemos notar com o desenvolvimento tecnológico, o crescimento das cidades e a ampliação do uso de recursos naturais que dentre as consequências, tem provocado o expressivo aumento de produtos descartáveis e menos duráveis, gerando grandes quantidades de resíduos, os quais necessitam um fim adequado. Neste contexto surge a cadeia da reciclagem, sendo promovida de um lado, por empresas e indústrias que os utilizam, pela lucratividade e alta oferta de compra de recicláveis, e em contrapartida, o indício de que o sucesso determinante deste mercado, é principalmente aliado aos “altos índices de pobreza e desemprego” (INSTITUTO ETHOS, 2007, p.13). Cenário que nos sugere ainda hoje, a falta de atenção devida sob o cenário dos resíduos, por parte da educação e conscientização ambiental da população.

Merleau-Ponty (1994), amplia nossa percepção ao nos dizer que não temos apenas um mundo físico da terra, água e ar à nossa volta, mas que nele estão presentes também, objetos que carregam a marca da criação humana em sua finalidade, como os trens, as bicicletas, os meios de transportes coletivos e casas de bioconstrução¹, também temos o automóvel, o celular e outros objetos que dia após dia, se reinventam em tecnologias motivadoras de um consumismo generalizado. Todo objeto para existir, é dotado de natureza em algum aspecto de sua existência, pois, como seriam para mim sem as qualidades da cor, sem a impossibilidade do tato ou até mesmo de fruição sonora? “Assim como a natureza penetra até no centro de minha vida pessoal e entrelaça-se a ela, os comportamentos também descem da natureza e depositam-se nela sob a forma de um mundo cultural” (MERLEAU-PONTY, 1994, p.465).

A partir da compreensão que estamos sendo no mundo e o constituímos em originalidade intencional, em que a subjetividade é em essência corpo e mundo contraídos em apreensão global, intuição que por extensão é já cognição (MERLEAU-PONTY, 1994), nós pesquisadores buscamos identificar processos educativos provenientes do fazer estético de grupos populares, de modo a localizar potencialidades da constituição de aspectos que geram ampliação simbólica de saberes e práticas, em sentido de elevação de expectativa esperançosa dos grupos, próximo daquilo que Santos (2004), vem chamando por sociologia das emergências, que consiste em:

[...] substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado (SANTOS, 2004, p. 794).

Pela capacidade simbólica, representamos a vida vivida e concebemos padrões buscando responder a uma necessidade anterior que nos envolve e cria existencialmente, a transcendência. Pelo conhecimento dos saberes elaborados em práticas sociais, inaugura-se a oportunidade de um passo estético, como esfera em que o sensível já tem um sentido intrínseco à natureza do vivido, abrindo-se ao olhar do outro como alteridade, buscando exceder a mera abstração particular de minha visualidade aberta e fluida, pois como alerta Bosi (1988), “O olhar fenomenológico vai descobrindo, perfil a perfil, os aspectos coextensivos ao olho e ao corpo, ao corpo e ao mundo vivido” (p.81).

¹ Forma de construção pautada no uso ecológico dos recursos, desde a elaboração à ocupação.

Contexto amplo, onde a cultura se encontra alocada nos sentidos dados ao entorno, e a Motricidade, como experiência do corpo em movimento, a “[...] personificação da ação intencional de transcendência” (TORO-ARÉVALO, 2016, p. 15) para encontro consigo mesmo, com o Outro, e o próprio mundo.

Ao se deparar com fotografias, criadas por um grupo de catadoras de materiais recicláveis cooperadas, e seus relatos de significação das imagens, se torna oportuno a apreensão de dimensões estéticas elaboradas no agir intencional do coletivo. Fotografias que na voz de suas criadoras, desvelam processos educativos próprios às ações realizadas, fomentando um olhar sensível ao cotidiano. Olhar que é corpo em movimento, sensibilidade e expressão criadora, “[...] contado a partir de mim como ponto ou grau zero da espacialidade” (MERLEAU-PONTY, 2013, p.39), e a visão que eu possua, seja vivida por dentro, partindo dela a toda parte.

COLETA SELETIVA SOLIDÁRIA: A COOPERATIVA ACÁCIA

A cooperativa Acácia de coleta seletiva, atualmente se localiza no atual aterro municipal, em terreno destinado ao Departamento Autônomo de Água e Esgoto de Araraquara (DAAE) que é o principal responsável pela política de resíduos sólidos do município. O DAAE em parceria com a Prefeitura Municipal de Araraquara e a cooperativa Acácia, realizam o convênio de cobertura de toda cidade pelo serviço de coleta seletiva através da Acácia desde 2008, assim como a triagem deste material para a separação dos resíduos por categorias impostas pelo mercado, bem como o beneficiamento dos materiais - prensagem dos recicláveis - que agrega valor aos produtos no processo comercial, e a sua venda. Em seu estatuto está escrito que a cooperativa “fundamenta-se na liberdade de associação, na solidariedade de ganhos e perdas, na gestão democrática e representativa, na defesa dos interesses econômicos e do bem-estar dos cooperados” (ESTATUTO, 2006).

Tendo iniciado seu histórico relacionado ao agravamento de invasões no lixão, no ano de 2002 vislumbrou-se por parte do poder público municipal a possibilidade de se criar uma cooperativa de catadoras/es de materiais recicláveis, que por uma série de disputas político-partidária local, foi formada a associação Acácia de catadores de materiais recicláveis (ADAMETES, 2006). Após 3 anos se formalizou em cooperativa com 60 cooperados, e atualmente conta com 184 cooperadas/os, mulheres em sua grande maioria.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem orientação qualitativa, baseada em método fenomenológico, na modalidade do fenômeno situado (MARTINS; BICUDO, 1989), que remete à busca da compreensão do fenômeno, e não sua explicação, “Compreender diz respeito a uma forma de cognição que diverge de explicação [...], é ver o modo peculiar específico, do objeto existir” (MACHADO, 1997, p.35).

Face aos processos educativos e estéticos elaborados por catadoras solidárias de recicláveis da cidade de Araraquara/SP, foram distribuídas câmeras fotográficas à 07 cooperadas junto à pergunta: “O que é isto: coleta seletiva solidária em sua vida?”. As colaboradoras da pesquisa, todas mulheres entre 25 e 60 anos, escolheram os seguintes pseudônimos para preservação de suas identidades: Nádila, Cíntia, Toninha, Paulina, Raquel, Laís e Raíssa. Todas ficaram com as câmeras durante um mês, podendo as levar para qualquer lugar que quisessem. Nossa inserção com as catadoras, se deu durante a segunda metade do primeiro semestre de 2017, duas vezes na semana, em que as acompanhamos, auxiliando nas atividades de catação porta a porta de residências.

Para composição dos dados desta pesquisa, cada participante escolheu três de suas fotografias, que melhor respondesse à pergunta inicial motivadora. A partir desta única interrogação, foram realizadas entrevistas individuais com as cooperadas, questionando os significados dados a cada uma das fotografias selecionadas. Os áudios foram gravados, e os discursos transcritos na íntegra, minuciosamente de acordo com a fala, e sua análise realizada primeiramente no formato **ideográfico**, em que os pesquisadores, ao lerem e relerem as ideias articuladas, as descobrem, desmembrando os relatos em “‘*unidades de significado*’, enquanto aspectos que impressionam o pesquisador, dentro do seu campo perceptual” (MACHADO, 1997, p.40), motivado pela interrogação empreendida.

Em sequência, foi realizado movimento em busca das essências dos discursos, denominado *redução fenomenológica*, para em seguida organizar as ideias expressas pelas catadoras em *categorias*, “formadas a partir de convergências, divergências ou idiossincrasias observadas nos discursos dos sujeitos” (GONÇALVES JUNIOR, 2008, p.78). As convergências estão nos aspectos comuns dos significados dados pelas colaboradoras da pesquisa ao fenômeno; já as divergências (representada na Matriz Nomotética pela letra minúscula “d” ao lado do número arábico da Unidade de Significado correspondente), em alguma medida, se opõem as demais asserções

encontradas na categoria. As idiossincrasias são compostas de compreensões individuais.

A partir das categorias obtidas, segue-se a **análise nomotética**, ou seja, as normalidades que se encontram no fenômeno interrogado, sua estrutura geral, elaborada para melhor visualização através da *Matriz Nomotética* (Quadro 1), que apresenta por meio de linhas, as *categorias* originadas – acompanhadas pelas letras maiúsculas do alfabeto (neste estudo foram construídas três categorias, portanto: A, B, C), e de colunas, os *pseudônimos* – seguidos de numeração romana (I, II, III e assim por diante, conforme sequência progressiva de tomada das entrevistas). Através do cruzamento das linhas e colunas, é realizado o destaque das *unidades de significado* – representadas por numeração de algarismos arábicos (1, 2, 3 e assim por diante), conforme a sequência encontrada nos discursos. Nesta distribuição pela matriz, é possível a *construção dos resultados*.

Discursos Categorias	I Nádila	II Cíntia	III Toninha	IV Paulina	V Raquel	VI Laís	VII Raíssa
A) Meu dia a dia é este, sempre sorrindo, sempre brincando, dentro da gente só Deus que sabe.	1, 3, 5, 8	1, 2, 8, 9	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	1, 3, 4, 6, 9, 10	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16	1, 2, 3, 4	1, 3, 6, 7, 9, 11
B) Ela ajuda o meio ambiente, é meu ganha pão e conhece muita pessoa.	2, 4, 9	3, 7d, 8d	8d	2, 7, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22	17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	5, 6, 10, 11	2, 5, 8, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 24
C) Coleta solidária pra mim se resume em família.	6,7	4, 5, 9d		5, 8, 11, 13, 16, 17	4, 11, 18	7, 8, 9, 12	4, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 23, 25, 26, 27, 28, 29

Quadro 1: Matriz Nomotética.

PROCESSOS EDUCATIVOS NA PRÁTICA SOCIAL DA COLETA SELETIVA SOLIDÁRIA.

O serviço de coleta porta a porta é realizado a partir da divisão do município em regiões, em que grupos formados por 12 cooperadas cada, saem à catação todos os dias úteis, incluindo aos sábados, coletando de uma a duas vezes na semana em cada bairro.

Em convívio, catadoras criam saberes para contemplarem a si próprias, os ampliando constantemente nas diversas situações que realizam os afazeres. Os processos educativos aqui levantados foram organizados em três categorias, intituladas a partir de frases das próprias participantes.

Categoria A) Meu dia a dia é este, sempre sorrindo, sempre brincando, dentro da gente só Deus que sabe.

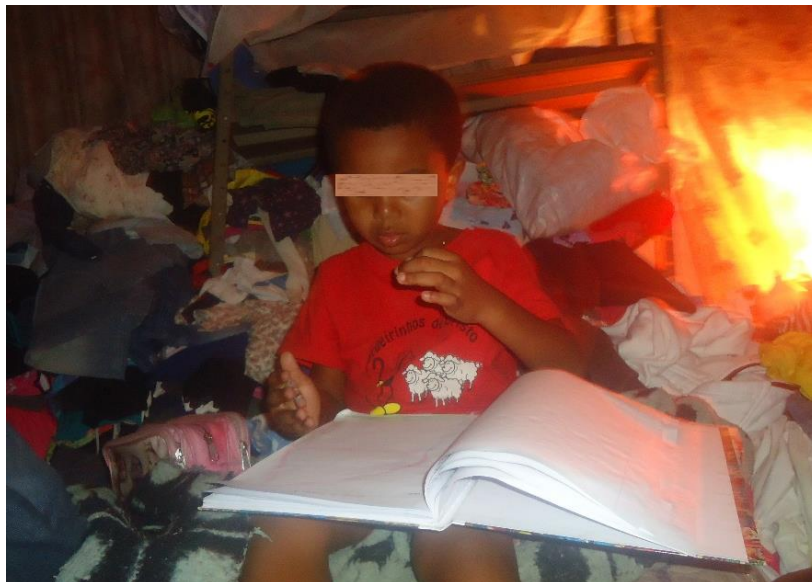


Figura 1: “[...] a foto do meu filho, quê que eu posso fala dele... Ele é meu orgulho de vida, minha razão de vivê” (Toninha, Categoria A, Unidade 5).

Esta categoria emerge dos discursos das catadoras acerca dos processos vividos que as levaram à coleta seletiva solidária, nas convergências encontradas percebemos processos de enfrentamentos das adversidades visando a superação de situações limitantes, sem contudo, perderem a alegria de viver e a fé em dias melhores, inclusive por encontrarem na coleta seletiva solidária a abertura de horizontes, caminhos para concretização de sonhos. Como a asserção de participantes pelo desejo em retomar os estudos.

[...] eu fiz só até o segundo só, não fiz o terceiro. Pretendo fazer faculdade de veterinária ainda, ou pediatria. As criança daqui a pouco vão tá tudo moço, aí eu vô podê terminar os estudo e paga minha faculdade (PAULINA, Categoria A, Unidade 6).

O sustento de suas casas, é aspecto que faz da atividade de catação de recicláveis uma alternativa frente ao desemprego e inexistência de oportunidades trabalhistas como relata Nádila o momento que enfrentava ao ser contratada “[...] ah, eu tava desempregada, meu marido também” (Categoria A, Unidade 3). Através das atividades de catação porta a porta criasse também a possibilidade de um cotidiano, que torna oportuna a consolidação e estreitamento dos laços familiares, em que a provisão do sustento do lar cria condições de valoração subjetivas de afeto, e de participação, “[...] cansativo é, mas no fundo no fundo, é gratificante, no final do mês você tem seu dinheirinho no bolso, cê gasta no que você quisé, cê compra as coisa pro seus filho, é isso. Resumindo, coleta pra mim é meus filho” (TONINHA, Categoria A, Unidade 4).

A questão familiar e o cuidado presente nas ações das catadoras, que se dividem em jornadas duplas de trabalho, dentro e fora de casa, despontam em compromissos que levam à satisfação para além de níveis mensuráveis, mas ao exercício dos dons. Neste aspecto Raquel relata da relação com o filho do meio, que já lhe deu muita preocupação e mal estar, mas que atualmente se transformou para melhor, resultado de seu comprometimento em buscar cuidar do rapaz e de sua família, “[...] agradeço a Deus todos os dias sabe, quando eu passo assim, que ele tá trabalhando no serviço de limpeza da cidade, né? [...] E, ele fala pra mim, mãe, se eu tivesse escutado a mãe, eu num tinha passado por tudo que eu passei na minha vida” (RAQUEL, Categoria A, Unidade 14).

Assumindo suas histórias, catadoras tomam sobre si o desenvolvimento pessoal e ininterrupto, contínuo, analisando suas práticas e experiências a partir do contexto em que vivem, não ignorando suas origens, adversidades e enfrentamentos, mas os compreendendo em ressignificação. Pois, como Weil (1996) indica, ao discorrer sobre o enraizamento, diz:

O futuro não nos traz nada, não nos dá nada; nós é que para construí-lo devemos dar-lhe tudo, dar-lhe nossa própria vida. Mas para dar é preciso ter, e não temos outra vida, outra seiva a não ser os tesouros herdados do passado e digeridos, assimilados, recriados por nós (p. 418).

Catadoras, ao rememorarem e construírem narrativas, mais comprometidas estarão com seu movimento de historicização, e mais possibilidades terão de desvelar suas conquistas em sentido do vir-a-ser, pautadas historicamente em liberdade. Nisto a memória convida o olhar para o valor distintivo de ser das coisas, arraigados nos materiais existenciais de uma cultura, em aspectos que elaboram as formas sociais do viver. Pois como nos diz Fiori (1991, p. 91), o comportamento humano “é sempre direção para valores que não se reduzem ao fático, nem brotam do arbitrário. São históricos: implicadamente dados e conquistados”.

Categoria B) A coleta seletiva solidária ajuda o meio ambiente, é meu ganha pão e conhece muita pessoa.



Figura 2: “[...] é pessoas que a gente tem carinho, né? E tem carinho pela gente também”
(Raquel, Categoria B, unidade 23).

As interpretações que geram esta categoria provém de uma fala de Nádila e abarcam potencialidades que despontam no relacionamento entre as catadoras e as comunidades onde atuam.

[...] Pra mim, a coleta significa muita coisa, que é da onde eu tiro meu ganha pão né? E a gente ajuda a deixar a cidade mais organizada, mais limpa, ajuda nas enchente, ajuda a natureza, o meio ambiente, né? Ela ajuda o meio ambiente, é meu ganha pão e conhece muita pessoa, entendeu? (NÁDILA, Categoria B, Unidade 4).

A partir do compromisso firmado de catar porta a porta os recicláveis, catadoras cultivam parcerias para melhoria de suas vidas e da sociedade onde atuam, traçando sentidos amplos sobre a atividade realizada, “[...] ah coleta! significa tudo, né? O nosso sustento, né? que... Ah ajuda muito, o... Se num tivesse esse serviço né? A limpeza na cidade, né?” (LAÍS, Categoria B, Unidade 5)

A atividade de catação diária nas ruas implica no contato cotidiano com a população e o constante convite à separação dos recicláveis, gerando ações mútuas entre catadoras e moradores que, ao se mobilizarem, refletem sobre a cidade e atuam na separação dos recicláveis, elaborando estratégias.

[...] e a gente também passa porta a porta, é uma maneira da gente ensina pra população o que vai e o que num vai, que nem roupa, sapato num vai na coleta seletiva, que é um material bem selecionado, né? [...], entulho, folhagem, é nos bolsões, colchão, é sofá, tem um lugar pra destina que são os bolsões também, que a gente só leva o seletivo, que é o plástico, o papel, metal, papelão, isopor (RAÍSSA, Categoria B, Unidade 22).

A ação de mobilização das catadoras implica reconhecermos as divergências e descaminhos que a privatização de todos os serviços de natureza comum à cidadania e seu incentivo pode nos levar, pois ao entregar os direitos e deveres nas mãos do mercado, este tende a usar toda humanidade disponível ao benefício próprio, em busca da mais valia, ignorando a condição de fazer cultural que toda a ação humana elabora ao agir no mundo.

A organização cooperativa baseia-se em outra economia, a solidária, “que se estabelece a partir da associação, da cooperação, da comunhão, tanto entre indivíduos para a constituição de empreendimentos coletivos como entre empreendimentos” (ARROYO; SCHUCH, 2006, p.63). Sua estruturação é de apelo comunitário, fundada na constante busca pela equidade nos meios de produção, distribuição e consumo, crescendo e tomando forma, na medida em que aglutina utopias possíveis de serem realizadas. Aspectos que exigem segundo Freire (2001), ao descrever o que define como inédito viável “a futuridade a ser construída” (p.156), que não dicotomiza consciência e realidade, mas a faz em práxis, em sentido da superação das contradições vividas, em busca da admiração de ser tomado pela extasia de não estar só, mas em movimento com a vida e outrem, dando formas ao mundo que habitamos, seres humanos que uns-com-

os-outros, emanam alternativas pautadas no gosto da partilha, transformadora das opressões vividas em liberdade criativa.

[...] ah, tenho esperança que onde eu trabalho a gente cresça mais ainda, eu acho que meu... O trabalho que eu faço, é uma conscientização pra população, ajuda o meio ambiente, ajuda as pessoas a se conscientiza que desse material que eu trabalho a gente consegue tirá uma renda (RAISSA, Categoria B, Unidade 2).

Dentre os processos educativos elaborados pelas catadores na coleta seletiva porta a porta, em relação com a comunidade, abarcam competências que despontam no relacionamento com a comunidade e o compromisso com a sociedade. Nisto se evidenciam: o relacionamento do grupo com os moradores dos bairros ao estabelecerem parcerias para melhoria de vida de ambos; a troca de informação com a comunidade que possibilita maior conhecimento sobre o meio ambiente urbano e seu cuidado.

Categoria C) Coleta solidária pra mim se resume em família.



Figura 3: “[...] ah, coleta é união, coleta é união. Acho que é isso” (CÍNTIA, Categoria C, Unidade 9).

Nesta categoria são desvelados processos educativos vividos pelas catadoras ao promoverem a competência de se educarem para a vida, se desenvolverem como pessoa e comunidade por trocarem saberes, compartilharem experiências adquiridas na trajetória de vida e de conquistas ao catar materiais recicláveis porta a porta. Catadoras ao realizarem suas ações empreendem dimensões de qualidade de vida para si e ao

grupo com que convivem, como um projeto social que envolve a condição de superar o estágio de um mero “circuito dos objetos de posse para o círculo dos dons de troca e partilha” (BRANDÃO, 2005, p.35).

Os processos educativos elaborados nesta categoria emergem dos relacionamentos entre catadoras, que como comunidade de trabalho, alcançam direitos e se representam para a sociedade, valorizando-se umas às outras, como nos dizeres de Paulina que dá título a esta categoria: “Coleta solidária pra mim se resume em família, porque somos uma família, né, é unidos né? Trabalhamos pra isso, pra limpa a cidade, pra um ajuda o outro. É com a coleta seletiva solidária que colocamos nosso sustento na mesa” (PAULINA, Categoria C, Unidade 8).

Catadoras ao conviverem, partilham de enfrentamentos e esperanças, fortalecendo umas às outras nas dificuldades apresentadas no viver,

[...] por isso que às vez eu peço dinheiro emprestado pra Samantha G., quando não, tô pedindo pra Laila, às vezes falta as coisas na minha casa, que a Samanthinha mesmo sabe, né? Mas assim, eu vô indo fio, com a graça de Deus né? (RAQUEL, Categoria C, Unidade 11).

Em cooperativa lutam por melhorias e avanços nas atividades que realizam, como a própria remuneração e os direitos trabalhistas, “[...] hoje em dia já tem, engravidou, tem a licença maternidade, ficou doente o INSS paga, porque a gente paga pra eles, então, já deu uma caminhada, uma bela caminhada já deu, nós vai chega lá dia um dia, nós chega, né” (PAULINA, Categoria C, Unidade 13).

Os processos educativos de catadoras relativos à coleta solidária como coletivo, são elaborados no interagir do grupo, ao trocarem experiências umas com as outras, ajudam e são ajudadas; se atualizam frente às alternativas para enfrentar as adversidades vividas. Ao realizarem suas atividades refletem, sugerem mudanças e lutam por melhorias no trabalho.

CONSIDERAÇÕES

Reconhecer o olhar daquelas que declamam diariamente o convite à separação dos recicláveis e os processos educativos que lhe dão profundidade nos possibilita ver em suas atitudes a produção de saberes que geram o próprio desenvolvimento e emancipação profissional, por propagarem valores e refletirem sobre estes. Catadoras representam não só alternativas ao sistema de produzir, usando menos água e energia,

aproveitando os materiais já utilizados, mas, invertem a lógica das condições de produção, ao reelaborarem o capital pela força de trabalho coletivo, em autogestão, ou seja, todas participam da organização e das decisões do empreendimento.

Catadoras ao realizarem suas ações empreendem dimensões de vida de qualidade para si, para o grupo, para a comunidade onde atuam, para o mundo, reciclam: energias, saberes, experiências, possibilidades de superação de um sistema forjado para o consumismo de bens, reciclando-o para o exercício da troca, da partilha, do bem viver para todos e todas.

REFERÊNCIAS

ADAMETES, Cláudia M. **Catadore(as) de lixo em trajetória**: busca do lugar social. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

ARROYO, João C. T.; SCHUCH, Flávio C. **Economia popular e solidária**: A alavanca para um desenvolvimento sustentável e solidário. São Paulo: Perceú Abramo, 2006.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 65-88.

BRANDÃO, Carlos R. **A canção das sete cores**: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.

ESTATUTO. **Cooperativa acácia**. Araraquara, 2006. Disponível em: < <http://www.acaciacoleta.com/quem-somos/quem-somos/> > Acesso em: 01 ago. 2016.

FIORI, Ernani M. **Textos escolhidos**: v.II.: Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: GONÇALVES JUNIOR, L. **Interfaces do lazer**: educação, trabalho e urbanização. São Paulo: Casa do novo autor, 2008. p.54-108.

MACHADO, Ozeneide V. M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria A. V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1997. p. 35-46.

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

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

INSTITUTO ETHOS. **Vínculos de negócios sustentáveis em resíduos sólidos**. São Paulo, 2007. Disponível em: < <http://www3.ethos.org.br/cedoc/vinculos-de-negocios-sustentaveis-emresiduos-solidos-dezembro-2007/#.VfjHvPIVikp>. > Acesso em: 12 set. 2015.

SANTOS, Boaventura S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p.777-821.

TORO-ARÉVALO, Sérgio A. Prefácio. In: GONÇALVEZ JUNIOR, L. (Org.). **Motricidade**: experiências de educar e educar-se. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 9-17.

WEIL, Simone. O Desenraizamento. In: BOSI, Ecléa (Org.). **Simone Weil**: a condição operária e outros estudos sobre a opressão. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 409-440.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

SOUZA JÚNIOR, Osmar; ROCHA, Eric G. O processo e o produto da construção de um projeto curricular guia à luz da Base Nacional Comum Curricular. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 333-344.

O PROCESSO E O PRODUTO DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO CURRICULAR GUIA À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

osmar@ufscar.br

Eric Gansella da Rocha (UFSCar)

eric.gansella@gmail.com

Eixo temático: Motricidade Escolar

Resumo: O presente estudo tem por objetivo analisar as etapas de desenvolvimento do Trabalho Processual da Disciplina (TPD) “Educação Física no Ensino Fundamental 2: 5ª a 8ª série”, com ênfase na etapa de construção de um Projeto Curricular Guia (PCG) pautado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O TPD foi desenvolvido em quatro etapas, quais sejam, (1) caracterização do perfil do aluno de uma das séries dos anos finais do Ensino Fundamental, (2) planejamento e aplicação de uma aula para uma série do Ensino Fundamental, (3) elaboração de unidade didática sobre filme e (4) elaboração do PCG. As análises das etapas foram referentes ao 7º ano, indicando as características dos alunos, o planejamento de uma aula para essa série abordando na intervenção da mesma a situação problema do bullying. O filme abordado para o 7º ano foi “Menina de ouro” com ênfase nas questões de gênero. Por fim, o PCG elaborado pelo grupo evidencia aproximações e distanciamentos e distorções em relação à BNCC, subvertendo em alguns momentos a lógica de organização proposta pelo documento. Em contrapartida revela-se um importante exercício de proposição de um projeto curricular que dialogue com o documento que brevemente deverá orientar todos os currículos nacionais, demonstrando o protagonismo dos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSCar frente aos desafios de se pensar em uma Educação Física inserida de fato no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Base Nacional Comum Curricular. Currículo.

INTRODUÇÃO

Esse estudo fomentou-se a partir da disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental 2: 5 a 8 série, que é oferecido pelo DEFMH da Universidade Federal de São Carlos no sétimo período. Durante o semestre foi proposto um trabalho a longo prazo para desenvolver um Projeto Curricular Guia (PCG) (GONZÁLEZ, 2006), no qual os alunos deveriam se orientar pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

atualizada (BRASIL, 2017). Nesse sentido, o objetivo desse estudo é analisar as etapas de desenvolvimento de um trabalho processual na disciplina “Educação Física no Ensino Fundamental 2: 5ª a 8ª série”, com ênfase na etapa de construção de um Projeto Curricular Guia pautado pela Base Nacional Comum Curricular.

Com esta análise pretendemos explicitar a importância de um planejamento em longo prazo, e desmitificar aquele olhar para a Educação Física (EF) de deixar a prática pela prática, que torna as aulas monótonas. Acreditamos na hipótese de que a adoção de projetos curriculares permite ao professor estabelecer objetivos e traçar o perfil do aluno que se deseja formar, consolidando a importância da EF no cenário escolar. Além disso, favorece o tratamento dos conteúdos de forma ampliada, superando a perspectiva exclusiva do saber fazer (dimensão procedimental) para alcançar também as do saber sobre (dimensão conceitual) e do saber ser e se relacionar (dimensão atitudinal) (DARIDO; RANGEL, 2005; DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007).

TRABALHO PROCESSUAL DA DISCIPLINA: PERFIL DO ALUNO, PLANEJAMENTO DE AULA E PROJETO COM VÍDEO

A turma, formada por 14 alunos, foi dividida em quatro grupos que se responsabilizaram pela realização de um conjunto de atividades denominado de Trabalho Processual da Disciplina (TPD), distribuídas ao longo da disciplina “Educação Física no Ensino Fundamental 2: 5ª a 8ª série”. No presente estudo apresentaremos brevemente o processo de construção de cada etapa do TPD por um dos grupos de trabalho¹, com ênfase na etapa final e ponto de culminância do trabalho processual que consiste na elaboração do PCG.

Cada um dos grupos de trabalho ficou responsável por contemplar uma série específica ao longo do TPD, com exceção da etapa final, cujo PCG deveria contemplar todas as séries dos anos finais do Ensino Fundamental. O TPD foi dividido pelo docente em quatro etapas cujas orientações para as respectivas realizações são apresentadas a seguir:

1ª Etapa: PERFIL DO ALUNO: apresentação de pesquisa de caracterização do perfil (físico, afetivo, social, cultural, político etc.) dos alunos de uma das séries (6º, 7º, 8º e 9º ano) de Ensino Fundamental 2, por meio de instrumentos como questionários,

¹ Os dois primeiros autores do presente estudo são membros do grupo de trabalho da disciplina que era formado por três alunos e o terceiro autor é o docente da disciplina.

entrevistas, observações de aulas e outros momentos de interação no ambiente escolar (formas de captar e armazenar as informações podem ser diários, vídeos, fotos etc.).

2ª Etapa: PLANEJAMENTO/INTERVENÇÃO: planejamento de uma aula para sua série, baseada no Currículo do Estado de São Paulo e aplicação dessa aula com o tratamento paralelo de uma situação problema a ser definida (aluno com deficiência, bullying, absenteísmo/auto-exclusão, hiperatividade).

3ª Etapa: PROJETO COM VÍDEO: elaboração e apresentação de uma unidade didática (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012) com um filme longa metragem que tematize alguma manifestação da cultura corporal para a sua série.

4ª Etapa: PROJETO CURRICULAR GUIA: elaboração de um Projeto Curricular Guia para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) orientado pela Base Nacional Comum Curricular.

Para a primeira etapa do TPD o grupo tomou como referência para a caracterização do perfil dos alunos duas escolas públicas do município de São Carlos-SP. Uma das escolas foi escolhida por ser a que dois integrantes do grupo realizavam seu estágio curricular e a outra por ser a escola em que o terceiro integrante do grupo desenvolvia suas ações como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Os alunos usaram como ferramenta, o método de anotações e observações durante seus estágios e intervenções no Pibid.

O grupo identificou que esse aluno tem em média de 13 anos, e suas características físicas são bastante variadas principalmente em relação ao peso e altura. Foi possível observar que os alunos obtinham características avaliadas pelo grupo como negativas e características positivas marcantes.

Com relação às características negativas observaram-se alunos desatentos, na medida em que durante as explicações do professor os alunos não mantinham o foco, se dispersavam facilmente. Os alunos também foram classificados negativamente como agitados e hiperativos, pois corriam desesperadamente sem necessidade e indisciplinados, visto que o professor chamava a atenção dos mesmos a todo o momento. Alguns alunos desafiavam o professor, enfrentando-o como se tivessem a autoridade superior naquele local. Outra característica tida como negativa é a que trata os alunos como inseguros nas atividades que exigiam um pouco de desafio, pois os alunos não demonstravam confiança em si próprios.

Nas características positivas observaram-se alunos participativos nas atividades; questionadores, evidenciando curiosidade sobre os assuntos trabalhados; interessados,

demonstrando que estavam dispostos a executar e aprender a atividade proposta; alegres, demonstrando muitas das vezes estar radiantes nas aulas.

Quanto à composição corporal, há alunos altos mais fortes, alunos mais franzinos e baixos, alunos com sobrepeso e abaixo do peso. Nessa fase é onde aparece os primeiros indícios de alterações hormonais referentes a puberdade que acarretará no aparecimento das características sexuais secundárias e o amadurecimento dos órgãos sexuais.

Outro aspecto levantado pelo grupo refere-se à questão da relação dos alunos com as tecnologias, em especial com a internet. O aluno parece estar interligado o tempo todo com meios eletrônicos. De acordo com Prensky (2001) as gerações nascidas no século XXI podem ser tomadas como “nativos digitais” no sentido de terem nascidos imersos na cultura digital tendo contato com as tecnologias desde o nascimento. Já os professores, incluindo os de Educação Física, são considerados por Prensky (2001) como “imigrantes digitais”, na medida em que passaram a utilizar as tecnologias digitais na sua vida, mas não nasceram neste contexto. Contudo, esse professor pode usar a tecnologia a seu favor, se conseguir estabelecer uma relação com o conteúdo abordado em suas aulas.

Para a construção do plano de aula (2ª etapa do TPD) o grupo baseou-se no caderno do professor do Currículo do Estado de São Paulo. O tema do caderno escolhido pelo grupo foi o Basquetebol e a situação problema designada pelo docente da disciplina para o 7º ano foi o Bullying.

Dentro das possibilidades de temas apresentadas pelo caderno do professor do Currículo do Estado de São Paulo, o grupo escolheu se basear em uma aula que abordava os princípios operacionais do esporte coletivo de Claude Bayer, eu-bola; eu-bola-colega(s); eu-bola-alvo e jogos reduzidos, por meio da modalidade basquetebol.

Para iniciar, o grupo em sala de aula usou a tecnologia do aplicativo KAHOOT para trazer algumas curiosidades sobre a modalidade do basquetebol, em forma de um QUIZ, que funciona como um game e que é inovador para os alunos. No QUIZ, o grupo trouxe questões da diferença entre basquete de rua e o basquete jogado nas quadras; entendimento sobre as demarcações da quadra; o conhecimento de jogares(as) brasileiros(as); sobre a quantidade de períodos e a duração de um jogo oficial; quantos metros de comprimento e largura de uma quadra oficial e outras questões que o grupo julgou importante para usar como fundamento para a aula que seria vivenciada na prática em um segundo momento.

Em seguida, o grupo partiu para a realização da vivência prática, e para iniciar, a atividade proposta foi o eu-bola, a ideia foi procurar familiarizar os alunos com a bola de basquetebol em diferentes tamanhos e pesos, em seguida foi proposto para que os alunos realizassem atividades de manuseio, condução, recepção e passes, e o objetivo dessa atividade era que os alunos percebessem a necessidade de dominar a bola, por meio de várias ações, sem impor uma forma única de recepção ou de passe. Logo após, foi realizada uma atividade na qual os alunos tinham que driblar a bola conforme o ritmo da música, conforme aumentava o ritmo, aumentava também a batida da bola.

No segundo momento da aula foram realizadas atividades relacionando eu-bola-colega(s), sendo que a intenção era o controle coletivo de bola com um colega (duplas). A preocupação não se dava na consecução da cesta ou da marcação dos jogadores adversários, mas a movimentação coletiva do grupo com a bola, e as atividades foram: troca de passes em duplas, troca de passes com distâncias variadas, trocas de passes fazendo a bola tocar o solo, deslocamento em duplas trocando passe.

No terceiro momento o grupo foi enfatizada a relação eu-bola-alvo, sendo que a intenção dessa variação era arremessar a bola, individualmente em direção ao alvo. Para essa variação o grupo trouxe a atividade do jogo da velha, a atividade era dividida em duas equipes, uma para cada lado da quadra, e no meio da quadra estava posicionado 9 bambolês formando o jogo da velha. O objetivo da atividade era fazer a cesta, correr e colocar o colete no bambolê até formar a “velha”.

Para finalizar a vivência prática, o grupo fez um jogo reduzido do basquetebol em meia quadra, partindo da composição de 3x3, e o objetivo do jogo era que os alunos compreendessem as demandas táticas e as exigências técnicas do jogo em uma situação que englobava a relação eu-bola-colegas-adversários. No final foi realizada uma roda de conversa, no sentido de avaliar o nível de compreensão que os participantes da aula – os demais alunos da turma da disciplina - tiveram da atividade e levantar os pontos positivos e negativos da aula.

Durante a prática, havia alunos protagonistas que praticavam o Bullying e um aluno que era vítima do bullying. A proposta era fazer com que o grupo que ministrava a aula tivesse uma simulação do que poderia ocorrer futuramente na aula de EF, e que essa situação se resolveria de forma serena. A situação problema causou certo desconforto para o grupo que ministrava a aula, mas de uma maneira geral foi contornada com a adoção de procedimentos como a atenção e repressão às situações de bullying e o acolhimento ao aluno que estava sendo vítima dessa situação.

A terceira etapa do TPD consistiu na elaboração e apresentação da unidade didática baseada em um filme longa metragem que tematizasse algum elemento da cultura corporal. O grupo apresentou o filme “Menina de ouro” trata de uma jovem que não mede esforços para se tornar campeã no boxe. Foi pensado em abordar esse filme para trabalhar com questões de gênero, pois o filme deixa em evidencia a dificuldade da mulher em um esporte considerado “de homens”.

Para o tratamento didático do filme, o grupo elaborou uma unidade didática pensando em quatro encontros. No primeiro encontro, o grupo considerou importante passar um trecho do filme “Menina de ouro” e em seguida discutir o trecho proposto e resolver algumas questões como: qual o entendimento a partir do trecho do filme? Quem já assistiu/ conhece alguma mulher lutadora de boxe? Por que o treinador se recusou a treinar a mulher no filme? Quais as potencialidades da lutadora? No segundo encontro o grupo considerou importante passar o filme completo. O terceiro encontro seria reservado para fazer uma visita em uma academia que tenha o boxe masculino e feminino e para entender a história do boxe, os principais boxeadores e boxeadoras. Por fim, o último encontro, o grupo pensou em uma aula prática, na qual os alunos vivenciarão o boxe através de atividades adaptadas entre meninos e meninas, como: Kinect (vídeo game), boxe com bexigas e exercícios para trabalhar fundamentos técnicos do boxe (jab, jab cruzado e cruzado).

SÍNTESE DO PROJETO CURRICULAR GUIA

A etapa de culminância do Trabalho Processual da Disciplina (TPD) “Educação Física no Ensino Fundamental 2: 5ª a 8ª série” consistiu na elaboração de um Projeto Curricular Guia (PCG) para uma escola fictícia, a partir das seguintes orientações:

1. Definir os eixos temáticos/blocos de conteúdos que irão orientar a distribuição dos conteúdos no Projeto Curricular.
2. Definir as expectativas de aprendizagens mínimas para os alunos egressos do 9º ano do Ensino Fundamental, relacionando-os com os eixos temáticos.
3. Elaborar um quadro com a distribuição de carga horária pelos eixos temáticos da Educação Física, considerando que as turmas terão uma aula dupla por semana, resultando em cerca de 10 encontros por bimestre, 40 por ano e totalizando 160 encontros no ‘ciclo’.

4. Elaborar o Projeto Curricular Guia de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, delimitando os objetivos gerais de cada ano e discriminando os temas que serão contemplados em cada bimestre.

Na elaboração do referido PCG, os grupos foram orientados a se debruçar na Base Nacional Comum Curricular:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 7).

Como ponto de partida, explicamos o objetivo de uma organização anual das unidades temáticas da BNCC: “Esse projeto curricular guia tem como objetivo propor uma organização anual das unidades temáticas da Base Nacional Curricular Comum com o acréscimo da Educação Física Adaptada que acreditamos ser mais uma unidade interessante que pode ser trabalhada ao longo do ciclo do ensino fundamental 2º” (PCG-grupo 7º ano).

Após a introdução apresentamos um quadro com a distribuição da carga horária (Quadro 1), considerando que as turmas teriam uma aula dupla por semana, resultando um total de 10 encontros (aulas duplas) por bimestre, 40 por ano, totalizando 160 encontros no ciclo. Esse quadro é composto por tema, número de aulas, porcentagem e os anos 6º, 7º, 8º e 9º ano. As Unidades Temáticas foram baseadas na BNCC que estabelece as mesmas a partir das práticas corporais: Esportes, Brincadeiras e jogos, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura (PCAv). Além dessas seis unidades o grupo optou por acrescentar a unidade que chamou de Educação Física Adaptada (EF Adaptada). O número de aula e as porcentagens foram divididos em acordo com o grupo.

Quadro 1 - Distribuição da carga horária

Temas	N (aula)	%	6ºano (nºaulas)	7ºano (nºaulas)	8ºano (nºaulas)	9ºano (nºaulas)
Brincadeiras e jogos	20	12,5 %	5	5	5	5
Esportes	50	31,25%	15	15	10	10
Danças	15	9,37%	6	4	3	2
Lutas	15	9,37%	6	4	3	2
Ginásticas	20	12,5%	3	3	14	----
Práticas corporais de aventura	30	18,75%	3	5	5	17
E. F adaptada	10	6,25%	2	4	-----	4
TOTAL	160	100%	40	40	40	40

Fonte: Elaboração dos autores.

Para a elaboração do PCG o grupo realizou alguns encontros semanais para a construção e discussão das apresentações dos objetivos gerais, de cada unidade temática para o ano; objeto de conhecimento e os conteúdos temáticos, a fim de propor aulas com o intuito de tentar fazer com que o aluno estabeleça uma relação crítica com o seu movimento que supere a pedagogia tradicional.

Na BNCC os objetos de conhecimento da Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental estão organizados em dois blocos distintos que aglutinam no primeiro o 6º e o 7º ano e no segundo o 8º e o 9º ano. O quadro 2 proporciona uma visão geral da organização as Unidades Temáticas e dos respectivos Objetos de Conhecimento ao longo desses dois blocos.

Quadro 2 – Distribuição de Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento da Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental da BNCC

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 189).

O quadro 3 registra a distribuição das Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimentos do PCG definidos pelo grupo e distribuídos ao longo do ciclo (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental).

Quadro 3 – Distribuição das Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento no PCG

Unidades Temáticas	OBJETOS DE CONHECIMENTO			
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Brincadeiras e jogos	Jogos populares: queimada	Jogos eletrônicos; Jogos populares	Brincadeiras populares; Diferença de jogo, brincadeira e esporte	Jogos populares
Esportes	Basquete; Handebol; Futebol	Rede divisória; Precisão; Futebol espetáculo	Invasão	Campo e taco; Rede divisória
Ginásticas	Ginástica artística	Ginástica geral	Ginástica geral	
Danças	Danças de salão: valsa e samba rock	Dança	Danças regionais	Dança de salão
Lutas	Jiu jitsu; Muay thai	Boxe	Lutas	Capoeira
Práticas Corporais de Aventura	Escalada	Corrida orientada; Parkour	Fundamentos associados a temas transversais	PCAv urbanas; PCAv e autonomia
Educação Física Adaptada	Betis para deficientes auditivos	Deficiência visual; Deficiência física		Vivência de modalidades

Fonte: Elaboração dos autores.

Conforme é possível observar, o PCG elaborado pelo grupo promove algumas aproximações com a BNCC, mas também possui alguns distanciamentos e distorções que foram identificados no momento de sua apresentação na disciplina e analisados em conjunto com o professor. Existem objetos de conhecimento, como algumas das categorias dos esportes (marca, técnico combinatórios e combate) que estão previstos na BNCC e não foram contemplados pelo PCG.

Além disso, o PCG promove algumas inversões da lógica de organização prevista na BNCC:

Na BNCC, as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto Práticas corporais de aventura se estrutura nas vertentes urbana e na natureza (BRASIL, 2017, p.179).

É possível observar a referida inversão tanto em Lutas, que prevê práticas como jiu jitsu, muay thai e boxe (lutas da esfera mundial) no 6º e 7º anos e capoeira e lutas de forma geral (da esfera local e nacional) no 8º e 9º anos, como em Práticas Corporais de Aventura que insere escalada e corrida orientada (predominantemente vivenciadas na natureza) no 6º e 7º anos e um tema de PCAv urbanas no 9º ano.

Além da distribuição das Unidades Temáticas e dos Objetos de Conhecimento, o PCG contempla uma descrição mais pormenorizada das temáticas abordadas nas aulas, por meio de uma categoria que foi denominada de Conteúdos Temáticos. Nesse tópico os grupos precisariam especificar quais os conhecimentos seriam tratados em cada aula, sinalizando para uma concretude ao leitor daquilo que ocorreria naquele espaço-tempo de aula na escola. O quadro 4 reproduz um bimestre da produção do Projeto Curricular Guia do grupo, indicando Unidade Temática, Objeto de Conhecimento e Conteúdos Temáticos referentes ao primeiro bimestre do 7º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Primeiro bimestre do 7º ano do PCG

Unidade temática	Objeto de conhecimento	Conteúdos temáticos
Esportes	Rede quadra dividida ou parede de rebote	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a história do voleibol e vivenciar os primeiros contatos com a modalidade. - Compreender os aspectos táticos dentro da modalidade voleibol, através de mini jogos e conhecer jogadores e jogadoras do voleibol. Vivenciar técnicas da modalidade. - Compreender a influência da mídia na modalidade voleibol. - Vivenciar variações do esporte voleibol. - Propor e produzir trabalhos da modalidade e vivenciar o jogo próximo do formal.
Práticas corporais de aventura	Corrida orientada e Parkour	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão e experimentação do ambiente e a origem cultural da corrida orientada. Apresentar a bússola para aprenderem a manusear. Aula prática no interior da escola. - Apresentação do Parkour com palestrante da modalidade. Conhecer a história do Parkour. Valorizar a integridade física. - Executar práticas do Parkour em lugar que proporciona obstáculos (ambiente externo da escola). - Análise da corrida orientada e do Parkour. Em slides apresentar outros tipos de práticas de aventura (skate, bike, patins...). - Identificar o tamanho de conhecimento da corrida orientada e do Parkour. Realização de um QUIZ para melhor entendimento.

Fonte: Elaboração dos autores.

Os Conteúdos Temáticos estabelecem uma relação direta com os seus respectivos Objetos de Conhecimento, proporcionando uma maior concretude a esses objetos de que de uma maneira geral apenas sinalizam para os temas da cultura corporal que deverão ser tratados nas aulas. Ao apresentar, por exemplo, o Conteúdo Temático: “compreender os aspectos táticos dentro da modalidade voleibol, através de mini jogos e conhecer jogadores e jogadoras do voleibol. Vivenciar técnicas da modalidade”, o PCG permite que o Objeto de Conhecimento “Esportes de rede divisória” seja traduzido em objetivos específicos que podem ser facilmente identificados pelo leitor desse material.

Outro aspecto a se destacar na apresentação dos Conteúdos Temáticos, diz respeito ao tratamento dos mesmos no PCG em forma de unidades didáticas (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012), ou seja, cada Objeto de Conhecimento foi tratado como uma unidade didática, ou um conjunto de aulas representadas pelos Conteúdos Temáticos, que guardam uma relação entre si, permitindo a superação do modelo de aulas tratadas como fenômenos isolados e descontextualizados do todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os registros apresentados nesse estudo nos permitem concluir que o Trabalho Processual da Disciplina “Educação Física no Ensino Fundamental 2: 5ª a 8ª série” do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSCar contribui de forma significativa para que os alunos estabeleçam uma relação direta com a identificação, seleção e organização de conhecimentos da cultura corporal para este ciclo de ensino.

A caracterização dos alunos das diferentes séries dos anos finais do Ensino Fundamental, a exploração dos cadernos do professor do Currículo do Estado de São Paulo com o consequente planejamento e implementação de uma aula pautada por esse currículo, a elaboração de uma unidade didática baseada em um filme longa metragem tematizando a cultura corporal e, por fim, a construção de um Projeto Curricular Guia pautado na Base Nacional Comum Curricular constituíram-se em importantes etapas para que os alunos do grupo e da turma como um todo se apropriassem de conhecimentos que favorecem sua atuação docente nesse ciclo de ensino.

Quanto ao PCG elaborado pelo grupo, entendemos que o mesmo evidencia aproximações e distanciamentos e distorções em relação à BNCC, subvertendo em alguns momentos a lógica de organização proposta pelo documento. Em contrapartida revela-se um importante exercício de proposição de um projeto curricular que dialogue

com o documento que brevemente deverá orientar todos os currículos nacionais, demonstrando o protagonismo dos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSCar frente aos desafios de se pensar em uma Educação Física inserida de fato no contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf> >. Acesso em: 29 jul. 2017.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papyrus, 2007.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, Ricardo (Org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó, SC: Argos, 2006.

GONZÁLEZ, Fernando J.; FRAGA, Alexandre B. **Afazer da Educação Física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the Horizon**, NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky> >. Acesso em: 20 abr. 2017.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

PESSULA, Pedro A.; BIVE, Madalena A. T. Narrativa de uma professora de educação física reforma em Moçambique. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 345-354.

NARRATIVA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA REFORMA EM MOÇAMBIQUE

Pedro Antonio Pessula (Universidade Pedagógica de Moçambique)

pessula.fefd@gmail.com

Madalena Antonio Tirano Bive (Universidade Pedagógica de Moçambique)

madalenatirano15@gmail.com

Eixo temático: Motricidade Escolar

Resumo: As histórias de vida constituem um marco teórico-metodológico adoptado na investigação sobre os percursos pessoais e profissionais de docentes (Burnier et al., 2007) e visam contribuir para a formação de professores. O objectivo do presente artigo é descrever a trajetória de vida profissional de uma professora de Educação Física e Desporto. Usámos metodologicamente a pesquisa narrativa que consistiu numa entrevista semi-estruturada a uma professora de Educação Física reformada. Para analisarmos as informações sobre a vida profissional recorreremos à análise de conteúdo. Os resultados mostram que nesta trajetória associam-se as motivações intrínsecas como: (i) O sonho de infância em ser professora “*Quando eu for grande quero ser professora*”; (ii) a paixão pelo movimento que culmina como praticante de ginástica e de basquetbol, e outras motivações extrínsecas ligadas (iii) ao comprometimento com os problemas que enfermam a Educação Física e Desporto aliada à destruição de infra-estruturas, assim como a fraca exploração do movimento e do corpo em crianças nas escolas em geral e em particular nas classes iniciais.

Palavras-chave: História de Vida. Narrativas. Professora. Educação Física. Desporto.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a pesquisa em educação com abordagem qualitativa vem adoptando as narrativas como uma estratégia investigativa sobre o ser professor ao proporcionar a ressignificação da prática docente.

A pesquisa narrativa assume uma dimensão dupla porque permite que o professor seja simultaneamente sujeito e objecto do estudo ao privilegiar a participação activa dos docentes no processo de investigação e formação. Por um lado, configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de

suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de actor e pesquisador da sua própria história (SOUZA, 2006).

A história do ser humano é composta de fases que se estendem da infância à vida adulta constituídas por acontecimentos e experiências que nos tornam sujeitos históricos, favorecendo uma interpretação e narração das experiências de acordo com as nossas crenças e valores. Consequentemente, as histórias que contamos desde os primórdios da nossa existência são meios que encontramos para tentar captar e traduzir o que vivemos.

Segundo Connelly e Clandinin (1990), os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas relatadas. A pesquisa da narrativa é o estudo da forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias.

As narrativas contribuem para tomada de consciência da trajetória pessoal e profissional seguida por cada um. Para Thomson (1997, p.57), “[...] ao narrar uma história identificamos o que pensamos que eramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser no futuro”.

Moraes (2000, p. 81) sustenta que “[...] partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, reflectir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. A quem ouve ou lê a narrativa permite perceber que a sua história se entrecruza de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras”.

A pesquisa narrativa possibilita ao professor investigar sua própria prática e produzir seus saberes e garante o espaço para a formação docente, através da reflexão colectiva e socialização profissional. Os professores através das suas narrativas tornam-se organizadores e construtores de novos conhecimentos a partir de suas experiências de vida.

Na educação é comum o uso e a disseminação de histórias de vida, o que tem contribuído positivamente para a melhor compreensão da condição docente renovando as teorias e as técnicas de pesquisa e formação profissional (BURNIER et al., 2007).

Nóvoa (1992) afirma que a história de vida é, actualmente, uma importante fonte de informação sobre a prática profissional docente. Desta forma, os resultados de pesquisas realizadas sob este referencial podem atingir sobremaneira a formação inicial de professores.

É nesta perspectiva que definimos como objectivo deste artigo descrever a história de vida de uma professora de Educação Física e Desporto reformada para entender o seu percurso de vida para dele tirar ilações para a formação docente.

METODOLOGIA

A história de vida está associada à formação e investigação, à autocompreensão da pessoa que somos, das aprendizagens vivenciadas e intencionalizadas em toda a nossa trajectória.

A sistematização da classificação da narrativa, segundo Pineau (1999), apresenta as seguintes categorias: Biografia (escrita da trajectória de vida do outro, identifica-se um certo distanciamento entre o participante e o investigador, objectivando a construção de um conhecimento objectivo), autobiografia (escrita de si, da sua própria trajectória; coloca o sujeito numa situação de actor e autor de suas experiências e não há mediação de outros na produção de biografia, centram-se na singularidade e subjectividade dos envolvidos). Estas duas são narrativas de formação por possuírem características do processo formativo e autoformativo dos actores envolvidos.

Usamos metodologicamente a pesquisa narrativa que consistiu numa entrevista semi-estruturada a uma professora de Educação Física reformada. Para analisarmos as informações sobre a vida profissional recorreremos à análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977) é uma técnica de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos sobre o assunto em estudo.

A análise de conteúdo percorre três etapas que são: (i) Pré- análise, etapa da organização do material coletado para entender melhor o fenómeno e fixar o que o autor define como corpus da investigação; (ii) Descrição analítica, que consiste na busca de sínteses coincidentes e divergentes de ideias; (iii) Interpretação referencial é a fase de análise propriamente dita que consiste na reflexão e intuição, com embasamento em materiais empíricos, estabelecendo relações com a realidade, aprofundando as conexões das ideias e chegando, se possível, à proposta básica de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais (BARDIN, 1977).

TRAJECTÓRIA DA VIDA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A história de vida que descrevemos é de uma professora de Educação Física, nascida a 25 de Junho de 1950, em Portugal, residindo em Moçambique desde os 2 anos de idade e que

se encontra reformada no aparelho de Estado. Todavia, ela continua activa em outras escolas como forma de partilhar a sua experiência e paixão pela Educação Física e Desporto e dar seu contributo na melhoria da exploração de movimento em crianças nas classes iniciais do Ensino Básico.

A Infância

A sua infância foi vivida praticamente isolada de outras crianças uma vez que seu pai trabalhava numa plantação na localidade de Geba, província de Nampula¹ mais concretamente na, tendo à sua responsabilidade tudo o que fossem motores de qualquer tipo de veículos ou da fábrica. Só muito raramente tinham contacto com outras crianças. A escola há muito prometida não se concretizou e, por isso, de um momento para outro, foram para a cidade da Beira². O seu irmão estava um ano atrasado e ela tinha que esperar um ano para entrar na escola. Esperava, ansiosa, o regresso do irmão a casa.

“Primeiro dia de escola! Como eu ansiava esse momento”... afirma a professora e continua: “Por que razão o meu irmão ia e eu não? Tinha sido e continuava a ser o meu único companheiro - com quem brincava, com quem fazia aventuras e com quem brigava”.

O dia tão esperado finalmente chegou! Ela narra que *“enquanto o meu irmão caminhava ao lado da nossa mãe, eu ia saltitante, uns passos à frente”*. Entraram na escola e juntaram-se às outras mães, com seus respectivos filhos, de frente para uma varanda na qual se encontravam as professoras e a directora.

Ela conta que ao olhar as professoras uma a uma reteve o olhar numa em particular e, instantaneamente, agarrou-se à mãe e sussurrou *“mamã eu não quero aquela professora”!*

A apresentação começou e, exactamente aquela que ela já rotulara de má, foi indicada como professora da sua turma. A professora narra que de *“tanta alegria, de repente só tinha vontade de regressar a casa!... Podem crer que foi um ano bem difícil porque a minha intuição estava certa...”*.

“Acreditem que não me lembro de um sorriso nem de um elogio a qualquer das alunas, mas lembro-me das palmatoadas que nessa época não eram questionadas e das orelhas de burro (feitas de papel) que colocava nas alunas por qualquer motivo, durante o intervalo, tornando-as alvo de chacota dos outros”, afirma a professora e continua: *“Para além de má, era fraca do ponto de vista pedagógico. Foi nesse ano que tomei a primeira*

¹ Província nortenha de Moçambique.

² Cidade capital da Província de Sofala, centro de Moçambique.

decisão da minha vida e que transmiti à minha mãe com estas palavras “quando eu for grande, vou ser professora, e não vou ser como ela”.

Mas foi ao longo desse ano, também, que se apaixonou pelo movimento. Ela afirma que *“uma das professoras (foi com ela que fiz a 3ª e 4ª classes) tinha um grupo de crianças a quem dava ginástica rítmica e, sempre que se proporcionava, ficava a observar fascinada e com uma vontade enorme de fazer parte daquele grupo”.* A professora deve ter percebido o desejo no rosto dela e tomou a iniciativa de falar com a sua mãe. O problema era a mensalidade... e a mãe foi franca (nesse momento estava acima das suas possibilidades).

Prosseguindo, ela afirma que *“se há milagres eu fui beneficiada por um, pois passei a fazer parte do grupo a custo zero. Um pouco mais tarde a professora foi compensada por essa generosidade e de uma forma o mais natural possível, sem premeditação”.*

A paixão pelo movimento começou e continua até hoje. No ensino primário continuou no grupo já referido e quando passou para o Liceu deu continuidade! Para além dos dois tempos lectivos de Educação Física, a professora dela mantinha um grupo de ginástica, formado por alunas que seleccionava nas turmas. Teve a sorte de estar entre as escolhidas. Para além dessa prática tornou-se atleta do Clube Desportivo da Beira na modalidade de basquetebol.

Formação profissional: sonho, impulso e interesse

Entretanto a ideia de ser professora, decidida num momento de frustração, foi crescendo nela mas por outra razão... *“Tão simples como isto: percebi ser essa a minha vocação. E, assim sendo, fiz o Magistério Primário”.* O curso era intenso e não lhe deixava espaço para continuar no desporto. No entanto, não perdeu oportunidade de frequentar cursos de curta duração ligados ao ensino de Educação Física no ensino primário e de monitora de ginástica e de minibasquete.

Sua motivação de ser professora foi reforçada, por um lado, por ser o seu sonho desde a infância e o estímulo de ver seu irmão a frequentar a escola, e por outro lado, pretendia reverter os atributos referenciados, a de sua professora da escola primária a que considerava ser má e fraca do ponto de vista pedagógico.

Neste âmbito, autores como Burnier et al. (2007) assumem que um dos assuntos colocados como constrangimento na docência é o facto de não se ter paixão e amor pela profissão, o que leva a profissionais de outras áreas fora da Educação abraçarem a mesma, este não foi o caso.

Ao longo do seu percurso o gosto pela exploração do movimento e prática do desporto foi aumentando, o que fez com que em 1971 iniciasse sua carreira como professora de Educação Física e começaram a surgir várias oportunidades de emprego e de elevar o seu nível profissional. Nesse mesmo ano, a professora casa-se e torna-se mãe.

Em 1983, surge a oportunidade de fazer curso médio designado por 9^a+3 para formação específica em Educação Física e Desporto no Instituto Nacional de Educação Física. Posteriormente frequentou a licenciatura e o mestrado na mesma área.

Início e desenvolvimento da carreira docente: Vida Pessoal & socialização profissional

Terminado o Magistério Primário concorreu para leccionar mas não havia vaga na Cidade da Beira. Porém, por ironia do destino, surge um convite para dar aulas de Educação Física na Escola Industrial e Comercial Freire de Andrade em 1971 por falta de professores e, dada a sua experiência como desportista e a formação pedagógica, colocaram-lhe esse desafio que aceitou sem qualquer hesitação. *“Mas a ironia do destino como se me perseguisse voltou a acontecer”* - afirma a professora e continua a narrar – *“surge uma vaga numa escola primária! Conseguí conciliar, felizmente, as duas actividades profissionais, variando apenas as escolas num período de cinco anos”*.

A professora conta que *“estávamos no ano da independência e num tempo recorde a nossa vida mudou radicalmente. Digo nossa, porque estava casada e tinha dois filhos pequenos (um menino com dois anos e meio e uma menina com 4 meses. O meu marido estudava à distância e tinha concluído o primeiro ano do curso de História quando recebeu a informação que não reuniam condições para continuar com o curso à distância! Desistir ou continuar? A decisão foi uma transferência para Maputo”*.

O marido deslocou-se a Maputo para proceder à matrícula e encontrar colocação para ambos nas escolas. Telefonou-lhe a dizer que havia uma vaga em Educação Física na Escola Secundária Estrela Vermelha (acerca da qual teceu alguns elogios) e que, além disso, uma amiga de infância leccionava lá a disciplina de desenho. *“Dei um pulo de alegria e reparem, mais uma ironia do destino, a levar-me na direcção do movimento!”*

“Não me arrependo da mudança”, afirma ela e continua... *“utilizar o movimento como meio educativo foi para mim um desafio. Construir o corpo através do movimento é o principal objectivo e, uma parte considerável dos professores organiza o seu ensino apenas nesse sentido, porém, vai para além disso... nenhuma outra disciplina reúne as condições para intervir a nível dos comportamentos sociais”*.

A professora de Educação Física, ao analisar a sua vida profissional e os factores que contribuíram para sua socialização, afirma que a sua vida pessoal influenciou na socialização da sua profissão, por um lado, pelos grandes desafios apresentados no início da carreira e por outro lado, o facto de ter que conciliar seu papel de mãe e profissional.

Betti e Mizukami (1997) defendem que o início de qualquer profissão é sempre difícil pela insegurança dos professores, a incerteza de que está fazendo algo certo, pois estas dificuldades agravam-se quando existem outras responsabilidades assumidas.

A vida pessoal da professora começa a apresentar outros desafios a partir de 1975, após seu casamento e o facto de ter que assumir seu papel de mãe de dois filhos pequenos e conciliar com a sua vida profissional.

Sua trajectória profissional descreve-se em acções e responsabilidades assumidas após terminar o Magistério Primário, inicia a leccionação em uma Escola Primária e posteriormente desloca-se a Maputo junto com sua família e consegue uma vaga na Escola Secundária Estrela Vermelha. Nesta escola a motivação em leccionar foi bastante elevada visto que era uma escola que podia ser considerada de referência a nível Nacional por possuir as instalações desportivas mais completas que se podem imaginar.

Em 1982 é destacada para dar apoio aos professores de Educação Física, o que passava, necessariamente, pela supervisão. Foi nesse contexto que fez a primeira visita à Escola Secundária da Matola. A sua construção foi concluída (ou quase) depois da independência. Quase, pois *“como pude observar, as instalações desportivas mantinham-se inacabadas. Inacabadas e já reduzidas! Dois campos de mini-basquete esperavam apenas as tabelas quando, em vez do som das bolas e do trepidar das sapatilhas se ouviu o das picaretas e, num piscar de olhos, foram reduzidos a um monte de pedras!...”*

Em 1993 iniciou a sua primeira formação em Educação Física frequentando o curso designado por 9^a+3. Terminado o curso é convidada a fazer parte do quadro de professores do Instituto Nacional de Educação Física e, terminada a licenciatura, passa a leccionar na Faculdade Ciências de Educação Física e Desporto diversas disciplinas ligadas à didáctica de Educação Física e Desporto. Fez o Mestrado em Educação Física e Desporto para crianças e jovens.

Durante vários anos lecionou as disciplinas de Teoria e Metodologia das Actividades Físicas Física e Estágio Pedagógico no Instituto Nacional de Educação Física para formação de professores de nível médio (9^a Classe + 3 Anos).

Em 2002 ingressa na Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica para leccionar as disciplinas de Didáctica de Educação Física, Metodologia de Ensino de Educação Física, Práticas Pedagógicas e Estágio Pedagógico.

É importante frisar que o percurso profissional da Professora de Educação Física é o conjunto de realizações nas vertentes pessoais, profissional e sociais. O professor deve ser capaz de mudar e aprender, por isso, ele deve transformar a aula de Educação Física num espaço de construção de conhecimentos, em que todas as crianças e o próprio professor estarão envolvidos num processo de troca e de confrontação de conhecimentos, ajudando-se uns aos outros (NEIRA, 2006).

Vida Profissional: Reforma & Preocupações

Tornou-se referência no ensino de metodologias de Educação Física aos futuros professores da Universidade Pedagógica, Faculdade de Educação Física e Desporto. Reconhecida pela sua vasta experiência, primeiro como atleta de Ginástica Rítmica, Basquetebol e posteriormente professora de Educação Física.

Em 2012 chega o momento da reforma no aparelho de Estado, numa altura em que considera ainda ter motivações, força e energia para continuar a contribuir para o “bem-estar” da Educação Física e Desporto. Por esta razão, aceita o convite que lhe é formulado para ensinar o nível primário em uma escola privada nas turmas da 2^a à 5^a classe. *“O momento da reforma chegou e agarrei a oportunidade de voltar ao ensino primário como professora de educação física das turmas da 2^a à 5^a classe. Fechou-se uma porta mas abriu-se outra. Foi para mim uma renovação”* disse a professora.

Esta foi mais uma oportunidade para continuar a dar o seu contributo com seus saberes e conhecimento na exploração de movimento, o que significa que *“a paixão pelo movimento começou e continua até hoje”* afirmou a professora.

A reforma não constituiu momento em que a vontade e a paixão pelo desporto perde-se mas sim é considerado um momento para reflectir e apoiar os professores das escolas primárias e secundárias da Cidade e Província de Maputo através de aulas como convidada na Faculdade de Educação Física e Desporto, dado que, ainda persistem as preocupações e inquietações como profissional que vive a realidade da Educação Física e Desporto no País.

A reforma chega numa altura em que crescem a nível profissional as suas preocupações que enfermam a Educação Física e Desporto nas escolas primárias assumidas como base para aquisição das habilidades desportivas em classes posteriores. Aliam-se a estas preocupações a problemática dos espaços para a prática da actividade física e desportiva.

Segundo a professora, “*ao longo do percurso de vida fui sentindo alguns problemas ligados à disciplina de Educação Física, tornando-se uma preocupação constante a procura de respostas*”.

A maior preocupação, no entender da professora, está relacionada com a redução dos espaços para a prática desportiva. E esclarece “*Por diferentes razões, ontem e hoje, os espaços para a prática de actividade física foram diminuindo. Ontem por razões políticas (dar espaço à actividade agrícola sendo exemplo disso a Escola Secundária da Matola ao destruir os campos de minibasquete) e hoje por lucro rápido ou outros interesses. Quantos espaços concebidos para a actividade física nas escolas ou fora delas foram transformados, por exemplo, em parques de estacionamento. Foram, também, diminuindo os espaços baldios onde gerações de crianças passaram momentos inesquecíveis e, quiçá, sonharam um dia ser campeões. Hoje constroem-se escolas sem espaços para a Educação Física! Caminhamos para o analfabetismo do corpo...*”

“*Outro problema relacionado com os espaços tem a ver com o seu estado. O tempo foi degradando-os e, pouca ou nenhuma, manutenção foi feita. Alguns coabitando com capim e/ou detritos! Falta de reabilitação dos poucos espaços existentes*”.

A terminar a sua narrativa, a professora afirma que “*vem-me à memória com frequência um comentário que me deixou sem chão! Caminhava à frente de duas mulheres a uma distância que me permitiu ouvir uma a dizer à outra num tom de crítica: Veja o estado da única instituição de formação de professores de educação física!*” Referia-se às instalações do Instituto Nacional de Educação Física entretanto extinto; não devia saber que nelas funcionava, também, a Faculdade de Educação Física e Desporto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a história de vida de um profissional entendemos que, apesar dela ser única e singular, pode ser visualizada também como uma trajectória com alguns pontos fortes, principalmente quando estes são encontrados em outras histórias de vida. Tais pontos podem servir como um exemplo para futuras gerações de professores.

Cabe-nos, entretanto, concordar com Mizukami (1996, p. 89) ao evidenciar que “[...] existe uma interpenetração de vida pessoal, profissional e que os relatos não são lineares nem simétricos nos diferentes momentos das trajectórias mas permitem uma visão, senão global, pelo menos a mais aproximada possível da trajectória de vida”.

A professora revelou- nos o sonho de infância em ser professora “*Quando eu for grande quero ser professora*”; a paixão pelo movimento que culmina como praticante de

ginástica e de basquetebol como motivação intrínsecas. As motivações extrínsecas estão ligadas ao comprometimento com os problemas que enfermam a Educação Física e Desporto aliada à destruição de infra-estruturas, assim como a fraca exploração do movimento e do corpo em crianças nas escolas em geral e particularmente nas classes iniciais.

REFERÊNCIAS

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

BETTI, I. C. R.; MIZUKAMI, M. N. G. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **Motriz**, v. 3, n. 2, p. 108-115, dez. 1997.

BURNIER, Suzana; CRUZ, R. M. R.; DURÃES, M. N.; PAZ, M. L.; SILVA, A. N.; SILVA, I. M.M. História de vida de professores: o caso de educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 343-358, maio/ago. 2007.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, v.19, n. 5, pp.2-14, 1990.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 59-91.

MORAES, A. A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

NEIRA, M. O Currículo multicultural de educação física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie**, v. 5, n. 2, p. 75-83, 2006.

NÓVOA, A. Os professores e a histórias de sua vida. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

PINEAU, G. **Experiências de aprendizagem e história de vida**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino**. Salvador: EDUNEB- EDIPUCRS, 2006.

THOMSON, A. Reconstituo a memória. Questões sobre a relação entre história oral e as memórias. Projecto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 15, p. 51-84, 1997.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

LIMA, Sarah S. C.; SILVA, Luiza L. G. A dança como conteúdo das aulas de educação física: o que dizem os sujeitos. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 355-366.

A DANÇA COMO CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS

Sarah da Silva Corrêa Lima (UFMS)
lima.sarah92@hotmail.com

Luiza Lana Gonçalves Silva (UFMS)
luizalana@hotmail.com

Eixo temático: Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana (ou afins)

Resumo: Na atualidade, a dança compõe o currículo das instituições escolares, seja em consequência de iniciativas próprias ou pelo estímulo de documentos oficiais dos governos federais, estaduais ou municipais. O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS é um destes que dá suporte para que a dança na escola se concretize. Diante disso, indaga-se: Como o conteúdo dança vem sendo desenvolvido nas aulas de Educação Física das escolas municipais desta cidade? Para tanto, trazemos como objetivo: verificar se o conteúdo dança está sendo proporcionado aos alunos de Educação Física do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino e de que maneira isso vem ocorrendo. Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório-descritivo. Seu público alvo corresponde a 24 professores de Educação Física da rede de municipal de ensino. Como técnica de pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada e para a análise dos dados a técnica de análise de conteúdo. Notou-se que o conteúdo dança está presente nas aulas de Educação Física por meio do ensino da Percepção Rítmica, Datas Festivas e Danças Regionais. Destacamos que se faz necessário maior apoio por parte da Secretaria municipal de ensino do município de Campo Grande – MS, para o aperfeiçoamento do professor em Educação Física para o desdobramento deste conteúdo de maneira significativa em suas aulas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Conteúdos. Dança.

INTRODUÇÃO

Os primeiros indícios de dança sistematizada em solo brasileiro ocorreram em 1808, com a vinda da Família Real Portuguesa. Na bagagem da realeza, vieram os mestres da Arte da dança, que atuavam no *collegio Real de Nobres*. Eles tinham a função de ensinar os filhos da nobreza sobre a educação na dança, para que estes

soubessem como se portar nas festas da corte, dando continuidade à educação que tinham em seu país de origem (FINOCCHIO, 2013).

Brasileiro (2008) afirma que a dança, como conhecimento, se firma no processo de escolarização e seu princípio na escola brasileira era associado a exercícios físicos ligados a ginástica, o que hoje corresponde a disciplina de Educação Física.

Foi através da Educação Física que a dança passou a ser inserida no âmbito escolar. Essa inserção ocorreu depois do início do século XX com as professoras de Educação Física de escolas primárias. Elas utilizavam a dança em jogos com música e em atividades rítmicas, como também em forma de danças folclóricas e sempre eram atividades restritas ao público feminino.

No caso das aulas de Educação Física, salienta-se que a dança deve proporcionar aos alunos a expressão corporal, vivências e experimentos que possam lhes possibilitar a apropriação dessa linguagem corporal, desenvolvendo a consciência e as possibilidades do corpo, além do potencial criativo que deve ser estimulado ao aluno para modo de composições coreográficas. O domínio técnico não deve ser o fator principal, mas sim a possibilidade de execução para fazer uso delas em outros contextos (SBORQUIA, 2002).

Aos professores de Educação Física, durante a graduação, são oferecidas disciplinas que correspondem às atividades rítmicas e expressivas. Muitos argumentam que mesmo com o oferecimento dessas disciplinas se sentem incapazes para ministrar aulas e dizem que esse conteúdo é complicado, mesmo para os licenciados em dança (BRASILEIRO, 2008; SILVA et al., 2012).

Na atualidade, a dança pode estar presente no currículo oferecido a todos os alunos, sendo contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998) e mais recentemente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016).

Sabe-se que a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada no início do ano de 2017. Com proposições feitas a partir de intensos debates internos e externos ao grupo que construiu o documento, para além da disciplina de Arte inseriu-se a dança também como Unidade Temática da Educação Física do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

No entanto, diante as recentes proposições feitas pela Base Nacional Comum Curricular e, por acreditar, que ainda não houve tempo hábil para que os professores

estudassem e trabalhassem (confeção de materiais, produção de documentos estaduais e municipais, estudos nas escolas) este conteúdo da forma como é colocado na Base, acreditamos que os PCN é ainda o documento referência de conhecimento dos professores, sendo de suma relevância para o desenvolvimento da dança dentro do contexto escolar nas aulas de Educação Física. Por isso, nos dedicamos a apresentar o que está relacionado a este conteúdo segundo os PCN de Educação Física.

Quadro 1 – Blocos de conteúdos de Educação Física

<i>Esporte, jogos, lutas e ginástica</i>	<i>Atividades Rítmicas e Expressivas</i>
<i>Conhecimentos sobre o corpo</i>	

Fonte: Parâmetro Curriculares Nacionais: Educação Física, 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série, p. 35.

No bloco de *Atividades Rítmicas e Expressivas* estão inclusas manifestações culturais que pretendem a comunicação e expressão por meio de gestos e movimentos diante de estímulos sonoros externos.

A abordagem dos conteúdos do bloco *de atividades rítmicas e expressivas* são diferenciados para o primeiro ciclo e o segundo ciclo. No primeiro ciclo se dá menos enfoque ao ensino da dança, e sim, mais na ritmicidade, autoconhecimento e apropriação do corpo para com o ritmo e suas formas expressivas. Somente dois tópicos dos dezoito objetivos gerais da Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental, são contemplados para este ciclo, a saber: “Utilização das habilidades motoras dos jogos, lutas e danças; Desenvolvimento de capacidades físicas dentro de jogos, lutas e danças, percebendo limites e possibilidades” (BRASIL, 1997, p. 52), demonstrando sua superficialidade no trato desta manifestação cultural para tais anos.

Em relação aos anos finais do ensino fundamental, 3º e 4º ciclo, nos aspectos conceituais e procedimentais propostos para o ensino deste bloco de conteúdos são bem consistentes e apresentam diversas áreas a serem desenvolvidas pelo professor, sendo eles desde os “aspectos históricos e sociais da dança” até “Percepção dos limites corporais na vivência dos movimentos fluidos e alongados, criando a oportunidade de transcender as limitações” (BRASIL, 1998, p. 78).

Strazzacappa e Morandi (2006) destacam que em muitas instituições de ensino do país o ensino da dança enquanto conteúdo obrigatório se faz escasso em ambas as disciplinas, mas quando presente, se configura de maneira não formativa. As autoras

salientam que o desenvolvimento da dança nas escolas se dá, principalmente, pelos projetos extracurriculares oferecidos aos alunos e que, por sua vez, também não dão suporte necessário para o entendimento da dança enquanto processo formativo de educação, estando ligada ao ensino das técnicas, simplesmente, reforçando a perpetuação do que as mesmas chamam de analfabetismo teórico.

No que diz respeito ao Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (RCRME), a dança se encontra igualmente no currículo de ambas disciplinas, Educação Física e Arte. Na Educação Física, os conteúdos são organizados por eixos e a dança se encontra no de Atividades Rítmicas e Expressivas (SEMED, 2008).

Neste eixo é apresentado a historicidade da dança e suas modificações até como a reconhecemos hoje, além das orientações de acordo com cada ano do ensino fundamental. Para o 5º ano, os objetivos a serem ensinados aos alunos são: Ritmo; Brinquedos cantados; Danças Educacionais; Expressão corporal. Seguidos da orientação de que cada professor deve apresentar esse conteúdo de forma diferenciada de acordo com a turma, respeitando e privilegiando a cultura regional no seu ensino (SEMED, 2008).

Quanto ao direcionamento dos conteúdos do 9º ano, os objetivos propostos pelo RCRME são:

Movimentação corporal, estimulação musical, criação de movimentos em grupos explorando direções, planos frontal, níveis, dança educacional: criativa, popular, salão, folclóricas e regionais e apresentação das danças na escola e comunidade etc. (SEMED, 2008, p. 259).

Evidencia assim, o conhecimento científico-técnico mais aprofundado, com o propósito de compreensão espaço-indivíduos mais perceptível pelo aluno, além da participação de eventos por parte dos educandos, bem como a apreciação de espetáculos diversos (SEMED, 2008).

Diante isso, a partir do respaldo dado ao ensino da dança na escola pelos documentos oficiais e também das pesquisas científicas, resta-nos indagar: *Como o conteúdo dança vem sendo desenvolvido nas aulas de Educação Física das escolas municipais de Campo Grande - MS?*

Portanto, trazemos como objetivo: verificar se o conteúdo dança está sendo proporcionado aos alunos de Educação Física do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino e de que maneira isso vem ocorrendo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo é uma proposta qualitativa, caracterizada por Silva e Menezes (2005, p. 20) como, “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

O tipo de pesquisa caracteriza-se como exploratório-descritiva, que têm por intuito propiciar maior intimidade com a problemática da pesquisa, com a finalidade de torná-la mais evidente (GIL, 2010).

A pesquisa deu-se no município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, envolvendo as escolas da rede pública municipal – gerenciadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) – que contém em suas instituições os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

Os sujeitos envolvidos nesse estudo foram professores regentes de Educação Física do 5º e/ou 9º ano do Ensino Fundamental da REME de Campo Grande – MS, que aceitaram participar do mesmo.

Das 96 instituições de ensino municipais 14 foram selecionadas para a coleta de dados devido o número de alunos matriculados e 24 professores de Educação Física que atuavam com o conteúdo dança aceitaram participar do estudo.

Técnicas e Instrumentos de Pesquisa

Como técnica de pesquisa, escolhemos a entrevista semiestruturada sendo esta caracterizada por Cruz Neto (1994, p. 146) como, “[...] um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados” por seu caráter especulativo, não o deixando preso a uma única pergunta, permitindo-lhe, assim, chegar mais próximo de sua resposta.

Para tanto, iniciamos com a questão norteadora “Você desenvolve/desenvolveu o conteúdo dança em suas aulas de Educação Física durante sua vida profissional? Como?” para a busca do descobrimento do panorama da dança na contextualização das escolas municipais e a partir da qual se desenvolveu a entrevista. Como instrumento de pesquisa utilizou-se um gravador Sony ICD-PX312 além de anotações em caderno de campo.

Técnica de Análise das Informações

A análise das informações deu-se por meio do método de análise de conteúdo, por ser um instrumento em “conjunto de técnicas” que nos permite estudar a fundo os meios de comunicação do homem, principalmente os que têm registros – documentos, áudios, vídeos, entre outros –, pois se tornam referência quando necessário voltar-se a eles (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

A análise de conteúdo apresenta três etapas em seu processo, a *pré-análise*, a *descrição analítica* e *interpretação referencial*. A *pré-análise* consiste nos estudos feitos que colaboram para a definição da pesquisa, suas hipóteses, objetivos, público, campo de pesquisa e tudo que cerca a delimitação da pesquisa.

Nesta etapa, foram feitas buscas nos periódicos Movimento, Motriz, Motrivivência e também nas bases de dados Google acadêmico, Nuteses, utilizando os uni-termos: dança; técnica e método do ensino da dança; dança na escola; dança e educação, dança e Educação Física e; estratégia de ensino da dança nas aulas de Educação Física. Além disso, foi realizada a busca do campo de pesquisa, inicialmente selecionou-se as escolas por regiões e, posteriormente, a amostra intencional a ser sujeito do estudo.

A segunda etapa, *descrição analítica*, inicia-se juntamente com a *pré-análise*, onde há a leitura prévia dos textos adquiridos para a orientação do estudo. Nela, com embasamento no material escolhido e a realização da entrevista, o pesquisador inicia a classificação e categorização dos dados (TRIVIÑOS, 1987).

Deste modo, foi realizada a escolha das categorias segundo as falas mais frequentes a todos os professores durante a fase de coleta de dados e as que mais chamaram atenção do pesquisador, tendo criado quatro categorias de análise.

Na terceira etapa, denominada *interpretação referencial* o pesquisador confronta os dados encontrados com os materiais de informação, que servem de apoio para sua análise reflexiva sobre os objetivos do estudo. Sendo assim, foram utilizados os estudos já recolhidos e buscadas outras fontes que pudessem ajudar na análise dos dados obtidos por meio das entrevistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DE DADOS

Como mencionado no item *Instrumentos e Técnicas de pesquisa* este estudo teve como questão norteadora a seguinte pergunta: “Você desenvolve/desenvolveu o conteúdo dança em suas aulas de Educação Física durante sua vida profissional? Como?”, a qual resultou na divisão dos profissionais em dois grupos, os que trabalham

a dança (**Tabela 1**) e os que não trabalham a dança (**Quadro 2**), sendo os entrevistados do primeiro grupo alocados diretamente nas categorias de análise segundo suas respostas. É importante salientarmos que as respostas dos sujeitos pertencem a mais de uma categoria de análise e por esse motivo não configuram 100% do número de participantes, como pode ser observado nos quadros e tabelas.

Tabela 1 – Categorias de Análise

Sujeitos	Percepção Rítmica	Datas Festivas	Danças regionais	Não enquadramento nas categorias
P1		X		
P2	X	X		
P3	X	X		
P4	X			
P5			X	
P6				X
P8	X			
P9	X	X		
P10		X	X	
P11			X	
P12	X			
P13	X	X		
P14	X			
P15				
P16	X	X		
P17	X			
P19			X	
P20				X
P21	X	X		
P22	X	X		
P23	X	X		
P24		X		
<i>Total:</i>	<i>59,00%</i>	<i>54,00,%</i>	<i>18,20%</i>	<i>09%</i>

A categoria *Percepção rítmica* condiz com os professores que desenvolveram a dança no âmbito escolar segundo os tópicos de conteúdos direcionados ao segundo ciclo (BRASIL, 1997, p. 54):

- participação na execução e criação de coreografias simples;
- participação em danças pertencentes a manifestações culturais da coletividade ou de outras localidades, que estejam presentes no cotidiano;
- apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade;
- valorização das danças como expressões da cultura, sem discriminações por razões culturais, sociais ou de gênero;
- acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo, em coordenação;
- participação em atividades rítmicas e expressivas;

P5: *“Brincadeiras cantadas”* e *“Mais através da brincadeira mesmo, quando faz alguma brincadeira como estátua, alerta mesmo”*; P17: *“Montava grupos também, pra estar desenvolvendo a parte coreográfica. Um grupo faz a movimentação, aí o outro também.”*;

P16: *“[...] eu busquei algumas coisas da universidade, no começo eu passei um pouco de batida métrica, melódica, marcação de tempo, contratempo dobro de tempo, pra eles aprenderem, eu colocava música, ai eles batiam palmas de acordo com o tempo ou contra tempo ai depois eu procurei trabalhar percussão corporal, e ai eles fizeram apresentação pra gente de uma coreografia de percussão corporal [...]”*.

A categoria denominada *Datas festivas* corresponde ao grupo de professores que afirmaram trabalhar a dança só em datas comemorativas junto ao calendário escolar, tais como: festa junina, dia das mães/pais, festas ou programações coletivas da escola (tais como: feira de ciências, festa de final de ano) e espetáculos.

A literatura mostra que a dança vem sendo desenvolvida principalmente nessas condições, e ensinadas/aprendidas somente com movimentos coreografados segundo as falas apresentadas nas letras das músicas, o que diverge neste estudo (SILVA et al., 2012).

O que acreditamos ser positivo é que mesmo sendo com porcentagem próxima ao da categoria anterior, na Rede Municipal de Ensino - REME de Campo Grande, os professores costumam desenvolver essas atividades, mas também trabalham com a percepção rítmica, não resumindo o ensino da dança na escola a coreografias em datas comemorativas, descontextualizadas do propósito da Educação Física como uma componente curricular obrigatório.

P5: *“[...] através de festa junina... foi onde eu consegui fazer com que eles participassem em maior número.”*;

P21: *“[...]Olha, no final do 2º bimestre, nós fizemos eu e o Jackson em conjunto aqui, fizemos as atividades voltadas pra festa junina da nossa escola.”*;

P24: *“[...] quando tinha um evento, uma festa junina... mas mais nessas datas festivas mesmo.”*.

Categoria *Danças regionais* diz respeito às danças do nosso Estado e região. Sborquia e Neira (2008) afirmam que é fundamental o ensinamento destas danças, devido a sua contribuição e riqueza cultural que deve ser ensinada ao aluno. Neste

sentido, as autoras alegam que a estrutura de como a dança está inserida na escola deve mudar e que deve privilegiar as nossas riquezas culturais e não as midiáticas.

P17: “*Como eu comecei agora, eu pedi pra eles fazerem um trabalho teórico de pesquisa das danças folclóricas brasileiras, aí pedi pra eles selecionarem uma da região centro-oeste, daqui do MS. Aí a parte prática eu vou selecionar uma música que eles mais escolheram para fazer o trabalho né? pra gente tá desenvolvendo coreografia né?*”;

P15: “[...] eu trouxe pra eles, as características da nossa região como é dividido mato grosso do sul e nessa divisão peguei as grandes regiões trouxe as danças de cada região, fui mostrando pra eles como eram essas danças...Trazia vídeos, as músicas e depois lá na parte prática eu, a gente esboçava algumas dessas danças, né até? Que combinasse desse trabalho foi a prova mensal que eles tinham que escolher uma dessas danças que foram apresentadas e montar um coreografia pra mim.”;

P19: “[...] foi o chamamé, então aí o que aconteceu, eu expliquei pra eles que o que sobrou pra nós foi o chamamé, e aí nós fizemos primeiro, eu apresentei pra eles a parte escrita a história do chamamé, nós fomos pra sala de informática pesquisar juntos depois, fomos assistir vídeos e depois ensaiamos.”

Pelas falas, nota-se que os docentes da REME tem valorizado as danças do nosso estado e região, como sugere Sborquia e Neira (2008) para o trato cultural que elas trazem, corroborando, mesmo que pouco, para o enriquecimento do conhecimento dos nossos alunos.

Não enquadramento nas categorias diz respeito, aos professores que mesmo com a nossa conversa com perguntas diretas, não se enquadraram em nenhuma das categorias anteriores no desenvolvimento da dança.

Aos professores que não desenvolvem a dança no âmbito escolar, foi elaborado um quadro, para aglutinar suas falas como melhor forma de visualização para a análise, como pode ser visto o **Quadro 2** abaixo.

Quadro 2- Sujeitos que não desenvolvem/desenvolveram a dança

Sujeitos	Por que o conteúdo dança não foi desenvolvido?
P7	<i>[...]porque não tenho habilidades também corporal pra demonstrar, principalmente, e o outro motivo, também, porque mesmo sendo professor a gente tem um pouco de timidez. E a dança eu particularmente eu não sou muito de dançar nem na minha vida particular.</i>
P18	<i>Não trabalho porque eu tenho uma grande dificuldade, sabe? Oh, eu penso da seguinte maneira: Se eu for ensinar alguém eu tenho que saber. Tenho que estar embasado naquilo. E como não é o meu forte, eu sei que eu tenho que melhorar, que faz parte do currículo... não trabalhei e preciso melhorar nesse aspecto.</i>

Podemos confrontar as falas destes professores com o estudo de Marques (1999) que dizem sobre a preparação desse professor para o ensino da dança no âmbito escolar, onde a autora destaca o problema da formação deste professor e seu real preparo para o ensino efetivo e demonstra que o professor de Educação Física tem tantos conteúdos para desenvolver que a este não dá tanta importância.

Em estudo realizado por Pereira e Hunger (2011) averiguaram que muitos dos professores de Educação Física não se sentem capazes de ministrar tal conteúdo pelo contato durante a graduação não ser tão extenso quanto as práticas esportivas e que quando abordam a dança, o fazem de forma superficial.

Pereira e Hunger (2009) retratam que a influência midiática e sociocultural vivenciada pelos professores durante o processo de desenvolvimento – infância, adolescência e juventude – aliados das diversas disciplinas esportivas no ensino superior, colaboram para que o ensino destas modalidades seja mais facilitado pelo professor, deixando os demais conteúdos de lado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação e discussão dos dados, foi possível levantar alguns apontamentos que dizem respeito ao ensino da dança nas aulas de Educação Física no município de Campo Grande – MS.

A primeira é que pôde ser constatado o conteúdo dança nas aulas de Educação Física por quase todos os professores entrevistados, no qual muitos têm desenvolvido o conteúdo voltado para a percepção rítmica, desmistificado a aparição das danças ocasionalmente em datas comemorativas dentro do contexto escolar.

Verificamos que muitos professores ainda abordam a dança em períodos de datas festivas a fim de promover apresentações sem que haja um trabalho educativo para a as condições de constituição de determinada dança enquanto cultura de um lugar, povo e tudo o que a permeia.

Quanto aos professores que não desenvolvem a dança enquanto currículo obrigatório, averiguou-se que esse número é pequeno comparado ao de participantes da pesquisa, contrapondo alguns estudos acerca do tema. Mas inferimos que a formação continuada dos docentes frente a este conteúdo se faz necessária, visando a prática pedagógica de maneira que venha corroborar significativamente ao maior número de alunos enquanto produção cultura e linguagem corporal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física: Ensino de quinta à oitava série**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASILEIRO, L. T. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.4, p.519-528, out./dez. 2008.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

FINOCCHIO, J. L. **A inserção da Educação Física/Gymnastica na escola moderna – Imperial Collegio de Pedro II (1837-1889)**. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

PEREIRA, M. L.; HUNGER, D. A. C. F. Limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.15, n.4, p.768-780, out./dez. 2009.

PEREIRA, M. L.; HUNGER, D. A. C. F. A dança sob a ótica do graduando em Educação Física. In: HUNGER, D.; SOUZA NETO, S.; DRIGO, A. J. (Orgs.). **A Educação Física e seus desafios: formação, intervenção e docência**. Curitiba: CRV, 2011. p. 197-210.

SBORQUIA, S. P. **A dança no contexto da Educação Física: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional**. Campinas: [s.n.], 2002.

SBORQUIA, S. P.; NEIRA, M. G. As danças folclóricas e populares no currículo de Educação Física: possibilidades e desafios. **Revista Motrivivência**, ano XX, n. 31, p. 79-98, dez. 2008.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. **Referencial curricular do município de Campo Grande**. Campo Grande: SME, 2008.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: < <http://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/content/view/full/10232> >. Acesso em: 10 out. 2016.

SILVA, M. C. C.; ALCÂNTARA, A. S. M.; LIBERALI, R.; ARTAXO NETTO, M. I.; MUTARELLI, M. C. A importância da dança nas aulas de Educação Física – revisão sistemática. **Revista Mackenzie de Educação Física e do Esporte**, v. 11, n.2, p. 38-54, 2012.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre Arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

SILVA, Vívian P.; MONRONE, Aínda V. G. Reflexões sobre a descolonização epistemológica como caminho metodológico para o ensino das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 367-375.

**REFLEXÕES SOBRE A DESCOLONIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA COMO CAMINHO
METODOLÓGICO PARA O ENSINO DAS CULTURAS AFRICANAS, AFRO-
BRASILEIRAS E INDÍGENAS**

Vívian Parreira da Silva (UFSCar)

vivian@teia.org.br

Aida Victória Garcia Montrone (UFSCar)

montroneufscar@gmail.com

Eixo temático: Etnomotricidade

Resumo: Este artigo tem por objetivo propor uma reflexão crítica acerca da necessidade da descolonização epistemológica como via para o ensino das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Por meio de uma revisão de literatura buscamos apresentar dados relativos às políticas de ações afirmativas como as Leis 10.639/03 e 11.645/08 no que diz respeito a metodologias de trabalho para a implementação destas. A partir da história de vida da autora são apresentadas algumas práticas culturais de matrizes africanas como importante espaço para construção e diálogos sobre epistemologias e metodologias que possam contribuir para o trabalho em educação das relações raciais. As reflexões apontaram que rever os processos educativos presentes no espaço escolar, estabelecer um diálogo com práticas culturais de matrizes africanas e indígenas podem nos ajudar nesta tarefa de realizar uma intervenção positiva na superação de uma educação racista e excludente.

Palavras-chave: Processos Educativos. Relações raciais. Epistemologias.

APRESENTAÇÃO E APONTAMENTOS: PREPARO PARA A LUTA

Este artigo tem por objetivo propor uma reflexão crítica acerca da necessidade da descolonização epistemológica como via para o ensino das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. O texto versará sobre autores e autoras que, a partir de diferentes lugares, vem nos apresentando novas maneiras e novos olhares para compreendermos como podemos avançar no sentido de construirmos uma educação transformativa que não transforme diferenças em desigualdades, mas sim que possamos aprender e ensinar dentro de contextos que historicamente guardam vastas e diversas maneiras de aprender e ensinar por meio de diferentes linguagens.

Vale a pena ressaltar ainda que este artigo é fruto de reflexões da autora junto ao grupo de trabalho da disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos que se aloca dentro do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Além das leituras realizadas,

propiciaram também a escrita deste texto, as experiências vivenciadas durante a pesquisa de mestrado bem como ações desenvolvidas junto a grupos de trabalho relacionados a práticas culturais de matrizes africanas fora da universidade como é o caso do Jongo de Piquete¹ Terno de Congado Marinheiro de São Benedito², Ilê Omo Aye³ e Girafulô.⁴

Deste modo, é importante dizer de antemão, que este texto ganha contornos também das experiências de vida entrelaçando com a literatura que inspira e nos instrumentaliza para a luta cotidiana em diferentes espaços. Quando nos colocamos a pensar uma outra educação, ou novas metodologias e epistemologias é importante que tenhamos clareza de onde parte este novo, pois se trata-se de algo novo, presume-se que existe um modelo vigente que se contrapõe ao que buscamos ou ao que queremos ou acreditamos.

Portanto, ao projeto de mundo vigente, não nos ateremos aqui apenas à crítica ou a denúncia, outrora feita brilhantemente em diversos trabalhos, mas pontuaremos onde estamos, de onde falamos, com quem ou contra quem devemos nos posicionar neste momento de luta por meio da escrita. Sabemos que a educação escolar historicamente contribuiu para manutenção do *status quo*, sendo espaço de propagação e naturalização de práticas que desumanizam e desqualificam sujeitos e culturas como é o caso do racismo, portanto nos valeremos aqui de aspectos relacionados também a educação fora dos espaços escolares como possibilidades, caminhos, metodologias para o trabalho em educação das relações raciais.

Este artigo busca contribuir sobretudo para pensarmos ações que ajudem na viabilização da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2004), dentro de um contexto de extinção de políticas públicas que trabalhavam em diferentes viés para garantia da igualdade de direitos incluindo o povo negro e indígena. É importante que reconheçamos as desigualdades raciais e sua consequente violência institucional na formação social do Brasil.

¹ Comunidade Jongo de Piquete, por meio da liderança de Mestre Gil, a comunidade mantém vivo o trabalho com o Jongo na cidade de Piquete realizando ações em diversas localidades do Brasil. O Jongo é prática cultural de matriz africana de origem Bantu, presente no sudeste do Brasil. A relação da pesquisadora com a comunidade se estende desde 2010 por meio de trabalhos culturais e educacionais, além das visitas festivas entre o Grupo Girafulô e a comunidade Jongo de Piquete.

² Congado Marinheiro de São Bendito é um terno de congado de Uberlândia – MG, o grupo por meio da liderança da família Silva, sob o comando de Selma mantém sua tradição de mais de cinquenta anos na cidade. A Congada assim como o Jongo, é uma prática cultural de matriz africana, de origem Bantu e está viva no sudeste do Brasil. Por meio de dança, música, toques, festas os congadeiros e congadeiras louvam São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, a relação da pesquisadora com o Terno se estende desde 2001 por meio de pesquisas de monografia, mestrado, trabalhos em escolas, apresentações culturais, palestras, além é claro dos encontros festivos.

³ Casa de candomblé Angola, situada em São Luis do Paraitinga, além das ações com o sagrado, as lideranças da casa desenvolvem atividades culturais formativas dentro e fora do Ilê, tendo na figura de Mestre Lumumba a condução dos trabalhos com construção e toque de tambores tradicionais.

⁴ Grupo de Prática e Pesquisa em Danças Brasileiras, o grupo desenvolve ações educacionais e culturais na cidade de São Carlos e região desde 2006, os trabalhos do grupo tem como objetivo conhecer, difundir e ampliar as brincadeiras e danças das culturas populares do Brasil, buscando estabelecer um diálogo entre os saberes tradicionais de mestres e mestras com saberes escolares por meio de vivências, apresentações, oficinas etc.

TRAÇANDO OLHARES E CAMINHANDO CAMINHOS: A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE VER E INTERAGIR NO E COM O MUNDO

Nossa formação enquanto pessoas cidadãs inclui os processos formativos que vivenciamos em diferentes espaços, inclusive dentro dos espaços escolares.

Para que a escola seja um espaço crítico, democrático, dialógico, político e transformador, processos educativos presentes na cultura popular, podem contribuir significativamente para esta mudança. Stuart Hall afirma que, “[...] a cultura popular não é, em um sentido puro, nem as tradições populares de resistência a esses processos, nem as formas que as sobrepõem, é o terreno sobre o qual as transformações são operadas” (HALL, 2003 p. 248).

Uma pesquisa realizada pela UNESCO cujo objetivo foi identificar e analisar práticas pedagógicas realizadas em escolas públicas em diálogo com a Lei n.º 10.639/03, Apontou que ainda não existem escolas, dentre as pesquisadas, que tenham realizado mudança substancial política epistemológica. Deste modo, ainda não é possível verificar nos currículos e nas práticas pedagógicas existentes na educação básica atual ações que garantam a aplicabilidade da política pública em sua totalidade (BRASIL, 2012).

Ao final da citada pesquisa, diversas recomendações são apresentadas como estratégias para implementação da Lei 10.639/03, estes apontamentos versam sobre diferentes ações como articulações entre as escolas e o Movimento Negro, entre grupos culturais, associações e organizações com experiência na discussão sobre a temática étnico-racial, inserção de ações e projetos na perspectiva das leis supracitadas na prática pedagógica dentre outros (BRASIL, 2012). De acordo com Constantino (2014), “Essas medidas legais propõem novas formas para pensar conteúdos escolares e relações raciais no interior da escola e, quando colocadas em prática, possibilitam aos estudantes negros e indígenas o reconhecimento da sua história e cultura [...]” (p. 42).

O trabalho pedagógico na perspectiva da re-educação das relações raciais que busca transformar visões de mundo e trazer à luz questões importantes que dizem respeito a inserção das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em todos os ambientes de ensino, requer práticas que vão além de uma teoria, passam fundamentalmente por aspectos históricos, ideológicos, epistemológicos, metodológicos, culturais, pedagógicos dentre outros.

[...] através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história. Privado da escola tradicional, proibida e combatida, para os filhos negros, a única possibilidade é o aprendizado do colonizador. Ora, a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhes inculcam não é de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhes falam de um mundo totalmente estranho [...] (MUNANGA, 2009, p. 35).

O corpo nas culturas de matrizes africanas e indígenas é essencial na constituição da pessoa no mundo, é por meio do corpo que vivenciamos diferentes experiências positivas ou negativas durante nossa vida. “É por meio do corpo físico que se manifesta a expressão do corpo inteiro, valendo-se dos gestos, palavras, posições, posturas para exhibir o que a inteligência, os sentimentos e as emoções constroem” (SILVA, 2009, p. 44). O corpo é a essência do aprender e do ensinar, é uma integralidade, espaço e lugar de libertações e transformações relativas à constituição de identidades. Dançar é também uma maneira de dialogar com o mundo e de se colocar nele, deste modo, incorporar práticas, conceitos e metodologias que contribuam para a valorização de diferentes saberes dentro do ambiente escolar, nos possibilita viabilizar que outras histórias e culturas como as africanas, afro-brasileiras e indígenas estejam também dentre aquelas que são ensinadas, valorizadas e reconhecidas.

[...] pensar as relações raciais no Brasil continua a ser de suma importância para compreendermos as desigualdades existentes entre brancos, negros e indígenas. Ao longo da história da formação do povo brasileiro, negros e indígenas sempre estiveram à margem da sociedade, estigmatizados pelo seu passado histórico, já que a história oficial, durante anos, mostrou os povos como submissos e dóceis e que nada faziam para mudar sua situação; essa história foi propagada durante anos pelo sistema escolar (CONSTANTINO, 2014, p.25).

Assim, esta proposta aponta um caminho possível para a compreensão de diferentes maneiras de aprender e ensinar, considerando a urgência em se trabalhar para uma educação justa, anti-racista, dialógica e democrática, pensando especialmente na garantia de conteúdos que valorizem as histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas. Cabe lembrar que práticas culturais de matriz africana como congadas, jongos, maracatus, sambas de coco, dentre outras, muitas vezes são ignoradas e não valorizadas, mas é também por meio destas práticas culturais que mulheres e homens se colocam no mundo, dialogam, resistem, e se educam.

CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES: ARANDO A TERRA, CONHECENDO NOVAS SEMENTES E POSSIBILIDADES...

Precisamos mudar o paradigma. Neste momento é importante olhar por outros lados, reconhecer novas frestas, o que continuaremos e o que descontinuaremos, pois não há tempo para lamentarmos os frutos não sadios, as plantações perdidas, as colheitas tardias, é preciso caminhar. Contam os mais velhos que alguns povos tradicionais africanos nômades, a cada momento que decidiam continuar a caminhada, consultavam o Ifá.⁵ O Ifá lhes apontava as possibilidades de caminhos. O caminho não estava pronto, demarcado, construído ou muito bem sinalizado, havia de

⁵ Oráculo Africano, sistema adivinhatório que se originou com o povo Yorubá na África Ocidental.

ser percorrido para que fosse conhecido. Então seguiam juntos, em uma caminhada coletiva até encontrarem outro local com boas condições para plantarem, estruturarem e acomodarem a comunidade.

De acordo com Silva (2011), nas manifestações de matrizes africanas como a congada, por exemplo, que se configura como uma Prática Social que resiste, transforma e ensina, as maneiras de aprender e ensinar se dão a partir de uma totalidade, por meio da troca de experiências entre os mais experientes e os menos experientes. A partir das perspectivas africanas e indígenas, por exemplo, a dança pode ser compreendida não apenas como técnica, mas a partir de sua totalidade com o mundo, ou seja, no diálogo inteiro que é estabelecido por meio do corpo, este diálogo denota o pertencimento à comunidade, a luta, a resistência, a existência e a permanência dessas culturas no mundo (FOGANHOLI, 2015).

Posto isto, e em diálogo com Dussel (1982), podemos dizer que pode não parecer tão óbvio em uma primeira análise, mas quando nos propomos a refletir criticamente acerca da educação no Brasil e na América Latina, vemos que “[...] o sistema educativo que começa com a escolarização que é elitista, embora seja obrigatória e gratuita, culmina sua lógica dominadora nas universidades, a ciência e a tecnologia e por último e extensivamente com os meios de comunicação.” (DUSSEL, 1982, p. 208).

A colonialidade projeta visões antagônicas, binárias que não se complementam, pelo contrário se chocam e então alguma precisa se sobressair em nome do que é certo, melhor, e a partir desta visão homens e mulheres foram e são dizimados historicamente. De acordo com Quijano (2005, p. 19):

Contudo, em todos estes países, durante o processo de organização dos novos Estados, a tais raças foi negada toda possível participação nas decisões sobre a organização social e política. A pequena minoria branca que assumiu o controle desses Estados viu-se inclusive com a vantagem de estar livre das restrições da legislação da Coroa Espanhola, que se dirigiam formalmente à proteção das raças colonizadas. A partir daí chegaram inclusive a impor novos tributos coloniais aos índios, sem prejuízo de manter a escravidão dos negros por muitas décadas.

A partir de uma visão de mundo que não vê negros e indígenas como seres humanos, não é possível construirmos metodologias e epistemologias que nos ajudem no avanço e aplicabilidade das Leis supracitadas.

Santos e Meneses (2010), nos ajuda a pensar estas questões quando nos apresenta o conceito Ecologia de Saberes. De acordo com este autor, a epistemologia também é uma forma de poder. A interação entre os saberes, a valorização, reconhecimento de diferentes formas de construir conhecimento, a inter-relação, o diálogo, a complementariedade dos saberes são o cerne da ecologia de saberes. Para isso é necessário uma tomada de postura, mudança, desestabilização, sair do eixo, rever as direções que nos foram impostas pela geografia tradicional a economia imperial, a história

oficial, a cultura formal.

A ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se pois nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias. Contudo, em lugar de subscrever uma hierarquia única, universal e abstrata entre os saberes, a ecologia de saberes favorece hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber. Hierarquias concretas emergem do valor relativo de intervenções alternativas do mundo real. Entre os diferentes tipos de intervenção pode existir complementariedade ou contradição (SANTOS; MENESES 2010, p. 60).

As teorias nos ajudam na construção dos caminhos e nos apoiam nas escolhas e justificativas para o trabalho, porém a ação, a práxis transformadora é a chave para iniciarmos este processo. O conceito de ciência também forjado à luz da eurocentricidade, desqualifica modos de compreensão, interação com o mundo, produção de conhecimento que fogem da normativa estabelecida desde a invasão e colonização.

Os grupos e comunidades produzem conhecimento, trocam, aprendem e ensinam sistematicamente. A partir de diferentes experiências edificam-se novos conhecimentos, e como coloca Ela (2007), o ocidente se apropriou de diversos conhecimentos produzidos e repassados de geração a geração antes das invasões e colonizações. Ora se ao colonizador coube introjetar no colonizado a visão de que se tratava, e se trata ainda hoje, de um ser menor, sem alma, sem história, nesta estratégia os invasores se apropriaram de tudo inclusive da ciência secularmente alicerçada em saberes ancestrais.

Portanto, de acordo com Santos e Meneses (2010), não é o caso de sobrepor um conhecimento em detrimento do outro, mas reconhecer as hierarquias das práticas que emergem a partir das experiências, dos contextos e valorizá-las como formas alternativas de se relacionar com o mundo, de produzir saberes. Os diversos saberes presentes em diferentes Práticas Sociais como Congada, Jongo, Cacuriá, Carçoço, Samba de Coco, se configuram como Processos Educativos ligados a ancestralidade, a memória, a corporeidade, a tradição, ou seja, ensinamentos e aprendizados que contribuem para a manutenção da tradição e garantem sua transmissão de geração a geração. De acordo com Silva (2011) em sua pesquisa realizada sobre os Processos Educativos presentes no Terno de Congado Marinheiro de São Benedito, foi possível observar que

no Marinheiro de São Benedito, ocorrem processos educativos relacionados à fé, à colaboração, à experiência de vida, à luta, à resistência, ao preconceito e aos aprendizados e ensinamentos que se referem às relações entre o mundo visível e o mundo invisível. Todas essas maneiras de se educar dentro do grupo trazem características do viver em comunidade, em que a colaboração e o respeito se fazem presentes (SILVA, 2011, p. 106).

“Assim sendo, cada cultura é uma civilização, constitui um mundo da vida e por isso pode-

se afirmar que é uma totalidade. Existem então muitos mundos da vida, muitos horizontes e diversas ideias de vida digna coexistindo num mesmo espaço-tempo” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 79). As informações acerca da história que nos são transmitidas na escola não nos falam sobre isso, sobre esta diversidade de mundos da vida, sobre a diversidade de maneiras de aprender e ensinar, tampouco nos dizem que esta “[...] hegemonia central e ilustrada da Europa tem apenas dois séculos (1789-1989)” (DUSSEL, 2016, p. 62).

Nos apregoam um modelo de educação que historicamente é racista pois prioriza conhecimentos que por vezes não contribuem para o reconhecimento e o fortalecimento de nossas heranças culturais africanas e indígenas, em detrimento de um único saber, aquele de origem europeia. Constatamos isto em experiências diárias de práticas de racismo e exclusão, bem como é possível perceber que a escola e o projeto de educação vigente, como afirma Dussel (1982) apesar de ser gratuito é elitista e reproduz o *status quo* de maneira bem articulada.

Como apresentado anteriormente, os dados referentes à pesquisa realizada pela UNESCO (BRASIL, 2012) com intuito de mapear e analisar as práticas pedagógicas trabalhadas em escolas públicas com vistas a implementação das leis supracitadas, apontam que ainda há muito que se fazer. Ao final da pesquisa a equipe pedagógica recomenda a aproximação entre escola e grupos e comunidades negras.

Se faz necessário então, articular ações com diferentes setores uma vez que o trabalho pedagógico na perspectiva da re-educação das relações raciais requer práticas que vão além de uma teoria, passam fundamentalmente por aspectos históricos, ideológicos, culturais, pedagógicos dentre outros. O termo re-educação se refere a nos re-educarmos, pensando que já somos educadas e educados a partir de um modelo eurocêntrico que privilegia visões de mundo eurocentradas, brancas e que na maioria das vezes desqualifica e desumaniza os modos de ser e de viver de homens e mulheres negras e dos povos originários.

DIZER MAIS UMA VEZ, REPETIR A HISTÓRIA, CONTAR DE OUTROS JEITOS: ALIMENTANDO AS SEMENTES...

O racismo ainda é insistentemente negado no Brasil, os discursos que apregoam a tal democracia racial ganham força nos meios de comunicação e dentro do ambiente escolar. Sendo assim, as metodologias de trabalho dentro do ambiente escolar precisam ganhar novas roupagens quando nos colocamos ao trabalho para reconhecimento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. É também por meio das danças, dos jogos, das brincadeiras que mulheres e homens se colocam no mundo, dialogam, resistem, e se educam. Estes saberes que foram e ainda são silenciados podem contribuir significativamente para uma reconfiguração dos espaços e maneiras de trocar conhecimentos.

A ciência se pretende neutra para impor um único conhecimento, um único saber como verdade como fim. A busca pela libertação é um processo contínuo que não se finda, é processo. Por isso é possível dizer que “[...] a libertação é a novidade construída historicamente, é processo sempre permanente de criação de possibilidades de um mundo outro em que, como demandam os indígenas de Chiapas, caibam outros mundos” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 83).

As perguntas ao Ifá devem ser objetivas, precisamos aprender a fazer as perguntas. Mas o que certamente podemos dizer é que trabalhamos para a transformação deste modelo de educação que pouco nos ajuda a reconhecer as potencialidades dos povos originários como grandes detentores de conhecimento. Assim, é profícuo finalizar este breve artigo com Hampaté Bá:

[...] quando se reconstitui um acontecimento, o filme gravado desenrola-se do começo ao fim, por inteiro. Por isto é muito difícil para um africano de minha geração resumir. O relato se faz em sua totalidade, ou não se faz. Nunca nos cansamos de ouvir mais uma vez, e mais outra a mesma história! Para nós a repetição não é um defeito (BÁ, 2003, p. 14).

Aprender novas epistemologias, novas metodologias é um novo aprender, um desafio às nossas maneiras de aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

BÁ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino Fula**. Trad. Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas/Pala Athena, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas**. Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

CONSTANTINO, Francisca de Lima. **Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar**. São Carlos: UFSCar, 2014.

DUSSEL, Enrique. Cultura Imperial, Cultura Ilustrada e Libertação da Cultura Popular. In: DUSSEL, Enrique (Org.). **Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1982.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e Interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 01, p.51-73, jan./abr. 2016. Disponível em: < <http://periodicos.unb.br/index.php/estado/article/view/19920/14126> >. Acesso em: 20 jul. 2017.

ELA, Jean-Marc. **Investigação científica e crise da racionalidade**. Luanda: Edições Mulemba,

2007.

FOGANHOLI, Cláudia. **Educar e educar-se na diversidade**: uma relação com as danças das culturas populares no Brasil e em Moçambique. 2015. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). **Processos Educativos em Práticas Sociais**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: < <http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A2ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf> > Acesso em: 20 jul. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SILVA, Vivian Parreira. **Do Chocalho ao Bastão**: processos educativos do Terno de Congado Marinheiro de São Benedito – Uberlândia-MG. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

LIMA, Sarah S. C.; SILVA, Luiza L. G. Os conteúdos da educação física no ensino fundamental: a voz dos professores. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 376-386.

OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A VOZ DOS PROFESSORES

Sarah da Silva Corrêa Lima (UFMS)

lima.sarah92@hotmail.com

Luiza Lana Gonçalves Silva (UFMS)

luizalana@hotmail.com

Eixo temático: Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana (ou afins)

Resumo: Este estudo teve por intuito discorrer sobre a Educação Física e a ocorrência do ensino de seus conteúdos no ambiente escolar. Deste modo, deu-se a seguinte problemática: Quais os conteúdos da Educação Física que vem sendo desenvolvidos nas aulas de Educação Física das escolas municipais de Campo Grande - MS? Sendo assim, trazemos como objetivo: Constatar quais os conteúdos mais desenvolvidos nas aulas de Educação Física a partir do relato dos professores da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa de cunho exploratório-descritivo. O público alvo corresponde a 24 professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Como instrumento de pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada e para a análise dos dados foi escolhida a técnica de análise de conteúdo. Constatou-se que os conteúdos da Educação Física mais desenvolvidos foram referente ao bloco de conteúdos de *Esporte, Jogos, Lutas e Ginástica*. Frente a isso, se faz necessário maior acompanhamento referente a formação continuada dos professores de Educação Física para que os demais conteúdos sejam desenvolvidos de maneira integral a todos os alunos em todos os anos de escolarização.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Currículo. Conteúdos.

INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma das disciplinas que compõe o currículo da Educação Básica obrigatória a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB) em seu § 3º reformulado pela Lei 10.793 (BRASIL, 2003).

Em decorrência disso a mesma começa a ganhar força e respaldo legal dentro da escola devendo ser integrada ao projeto político pedagógico da instituição de ensino, deixando de ser apenas uma atividade física ou o ensino específico de uma simples prática corporal oferecida no horário extracurricular (BRASIL, 1996).

A partir das alterações da LDB, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que propõem conteúdos a serem ensinados aos alunos, sendo divididos em três blocos a saber: a) bloco Esportes, jogos, lutas e ginásticas; b) bloco de Atividades Rítmicas e Expressivas; c) Bloco de Conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1997)¹.

No entanto, vê-se que muitas vezes os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física restringem-se aos esportes coletivos mais conhecidos no Brasil, tais como: futsal, handebol, basquete e voleibol, além de jogos como a queimada (SILVA; SAMPAIO, 2012).

Em pesquisa recente Silva e Gonçalves-Silva (2015) confirmaram tal questão quando perguntaram aos alunos da rede pública de Campo Grande – MS, quais eram os conteúdos vividos na escola.

A partir disso, o que se indaga agora é quais os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física das escolas municipais de Campo Grande – MS na percepção dos professores que ministram tal disciplina. Portanto, trazemos como objetivo: constatar quais os conteúdos mais desenvolvidos nas aulas de Educação Física a partir do relato dos professores da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS.

UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Em sua trajetória a Educação Física instaurada no Brasil teve influência das áreas médica e militar, as quais “marcaram historicamente, a evolução da Educação Física brasileira” (MARINHO, 2011, p. 61).

No que diz respeito a área médica pode-se destacar que a Educação Física teve cunho higienista dado os conhecimentos da área biomédica, advindos dos biólogos e fisiologistas. Por sua vez, à área militar perpassou por inúmeros momentos na história da Educação Física no Brasil, pois em 1810 fora criada a Escola Militar na qual a ginástica alemã estava inserida como atividade física obrigatória. Em 1837 foi instituído o Ginásio Nacional, correspondente ao Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, o qual tinha como prática obrigatória a ginástica como uma das suas disciplinas curriculares (AZEVEDO, 1999; MARINHO, 2011).

¹ Hoje, com a recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular tem-se outro arranjo curricular para a disciplina. No entanto, como este documento ainda não chegou às escolas, optamos por fazer esta análise a partir dos PCN.

Na época de 1851 deu-se abertura ao processo de legalização da disciplina enquanto atividade obrigatória a todas as escolas primárias do Rio de Janeiro. Tal ocorrência deve-se ao fato das ginásticas estarem interligadas a prática da preparação física dos homens para a guerra, no qual diferentes países organizaram metodologias do seu ensino de acordo com o que julgavam necessário para a formação desse homem enquanto combatente (CASTELLANI FILHO, 2010; MARINHO, 2011).

Para os autores é devido a isso que as instituições escolares sofreram influências das tendências ginásticas de cunho militarista, além de serem associadas a prática de exercício físico que é necessária ao homem para uma formação dita integral.

Em 1939, através do decreto lei 1.212 de 17 de abril é criado o primeiro curso civil de docentes em Educação Física – Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) – na Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seu primeiro corpo docente foram médicos e professores egressos do curso de Emergência da Escola de Educação Física do Exército (AZEVEDO, 1999; CASTELLANI FILHO, 2010; MARINHO, 2011; SOARES et al., 2012).

Deste modo salientamos 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. [...] 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).

Entre 1970 e 1980, vários movimentos na educação brasileira sofreram mudanças de cunho epistemológico e com uma visão de formação do sujeito mais integral. No que diz respeito à Educação Física foram criadas várias abordagens metodológicas de ensino da Educação Física escolar (SOARES et al. 2012).

Mesmo com tais contribuições para que houvessem avanços teóricos, Moreira (2012, p.130) esclarece que esses movimentos “Não resultaram em novas propostas de operacionalizar a disciplina no interior da escola. [...] a Educação Física/Esporte na escola transformou-se em momentos de recreação [...]”. Ou seja, as mudanças no âmbito escolar não têm sido significativas no que diz respeito a prática pedagógica do professor frente aos conhecimentos científicos adquiridos em seu processo de graduação, evidenciando a ausência de correlação entre a teoria-prática-teoria de

maneira indissociável (GALVÃO, 2002; BETTI, 2005; COSTA; NASCIMENTO, 2006; MOREIRA, 2012).

Para tanto, o professor deve ampliar o que diz respeito ao seu fazer pedagógico a fim de correlacionar a produção de conhecimento científico com o processo de mediação deste de forma integral, ultrapassando o limite da transmissão de conhecimentos (COSTA; NASCIMENTO, 2006).

Destaca-se que a apropriação do conhecimento se concretiza por meio da relação do corpo com o ambiente ao qual o permeia. São incorporadas todas as ações que dizem respeito a fala, movimentos, modo de vida, diversos tipos de linguagens e tudo que tenha correlação com o corpo, pois a ele é atribuída uma comunicação definida culturalmente pelos sujeitos que ali se fazem em sociedade (BETTI et al., 2007; BRASILEIRO; MARCASSA, 2008).

Na atualidade o ensino da Educação Física é obrigatório e está contemplado na Base Comum Curricular (BRASIL, 2017), mas à época que esta pesquisa foi realizada os documentos norteadores para o ensino da Educação Física eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental - iniciais e finais e Ensino Médio (BRASIL, 1997; 1998; 2000). Portanto optou-se por dar continuidade neste estudo embado nos PCN's. Esse estudo se ateu a desdobrar os conteúdos da Educação Física no Ensino Fundamental – Anos iniciais, bem como nos anos finais.

Quadro 1 – Blocos de conteúdos de Educação Física

<i>Esporte, jogos, lutas e ginástica</i>	<i>Atividades Rítmicas e Expressivas</i>
<i>Conhecimentos sobre o corpo</i>	

Fonte: Parâmetro Curriculares Nacionais: Educação Física, 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série, p. 35.

O *bloco de conhecimentos sobre o corpo* está interligado ao desenvolvimento dos outros dois blocos de conteúdos apresentados, mas este, em específico, deve proporcionar ao aluno vivências práticas que possibilitem sua autonomia sobre o corpo, sem que haja o ensinamento segmentado de corpo, mas sim como uma unidade (BRASIL, 1997).

No *bloco de Esportes, jogos, lutas e ginásticas* é possível notar a junção de quatro práticas distintas que têm o trato e o ensinamento diferenciados em cada uma delas. Os esportes, são definidos como o conjunto de práticas que são regidos por regras oficiais de federações regionais e nacionais de caráter competitivo, devendo, no âmbito

escolar, serem proporcionados aos alunos de forma mais flexível, sem tanto rigor no seu ensino e performance (BRASIL, 1997).

Os jogos, no entanto, tem regulamentação mas apresentam-se mais flexíveis quanto a estas devido o número de participantes, local e espaço, regionalidade e materiais disponíveis, consistentes em cada jogo, podendo ter cunho festivo, comemorativa, competitivo, dependendo da localidade e dos participantes.

No que se configuram as lutas nos PCN, estas se mostram com cunho de disputa entre dois oponentes que terão um julgamento segundo suas modalidades, técnicas, entre outros critérios específicos.

As ginástica são o conjunto de técnica que visam o desenvolvimento corporal e têm as mais variadas finalidades, como: preparação física, manutenção e recuperação físicas, prática competitiva ou até recreativa. Ela deve ser desenvolvida pelo professor com o intuito de proporcionar aos alunos o conhecimento sobre o próprio corpo, além dos demais caracteres assumidos, acima já citados.

O terceiro bloco é o de *Atividades Rítmicas e Expressivas*. Nele estão inclusos manifestações culturais que pretendam a comunicação e expressão por meio de gestos e movimentos diante a estímulos sonoros externos (BRASIL, 1997).

ASPECTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo constitui-se como uma pesquisa qualitativa, exploratório-descritiva, por ter o intuito de imersão a uma realidade particular, “buscando antecedentes, maior conhecimento”, para posteriormente fazer a descrição da realidade que se encontrou (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

A realização da pesquisa deu-se no município de Campo Grande - Mato Grosso do Sul, envolvendo as escolas da rede pública municipal (REME), que contém em suas instituições os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. Foram selecionadas ao todo 14 escolas que continham o maior número de alunos e, conseqüentemente, o maior número de docentes.

Os sujeitos envolvidos nesse estudo foram professores de Educação Física do 5º e/ou 9º ano do Ensino Fundamental da REME de Campo Grande – MS que aceitaram participar do estudo, totalizando o número de 24 voluntários.

A técnica de pesquisa utilizada neste estudo foi a entrevista semiestruturada, por permitir ao pesquisador a elaboração de outras perguntas, que não a pergunta norteadora, para que se aproxime ao máximo da resposta do problema, sendo “[...] um

dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados” (CRUZ NETO, 1994, p. 146).

A questão geradora empregada para a obtenção das informações por meio de relato dos professores foi a seguinte: “Quais os conteúdos foram desenvolvidos em suas aulas de Educação Física?”. A partir da mesma a entrevista transcorreu. Utilizou-se como técnica de análise das informações a análise de conteúdo, por ser uma ferramenta que permite ao pesquisador investigar a fundo a problemática proposta, utilizando de registros documentais para tanto, permitindo ao pesquisador voltar a eles sempre que necessário (TRIVIÑOS, 1987).

As etapas que configuram o método são a: *pré-análise* – na qual foram feitas buscas em periódicos e bancos de dados como uni-termos Educação Física Escolar; Conteúdos da Educação Física, a fim de organizar e estruturar acerca de estudos com o mesmo caráter –, a *descrição analítica* – na qual realizou-se a análise dos dados e selecionando as categorias encontradas segundo o relato dos professores – e *interpretação referencial*, na qual foi contraposto os dados obtidos com o referencial teórico, para uma melhor análise reflexiva.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Antes de dar início a apresentação dos dados demonstramos a porcentagem de professores participantes da pesquisa (**Tabela 1**) bem como a respectiva turma pela qual era responsável.

Tabela 1 – Porcentagem de atuação nas turmas

<i>Professores responsáveis por turmas</i>	<i>5º ano</i>	<i>9º ano</i>	<i>5º e 9º ano</i>
Total	10	10	4

A partir da entrevista, analisamos pelas falas dos professores quais são os conteúdos mais desenvolvidos nas aulas de Educação Física (**Tabela 2**) e a partir disso criamos as categorias de análise deste estudo pautadas nos blocos de conteúdos dos PCN, entendo que estes correspondem a forma íntegra dos resultados obtidos.

Tabela 2 - Desenvolvimento dos conteúdos do 5º e 9º ano de acordo com os blocos dos PCN

<i>Categorias de análise</i>	<i>Nº de Entrevistados 5º</i>	<i>Nº de Entrevistados 9º</i>	<i>TOTAL</i>
------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--------------

	<i>ano</i>	<i>9º ano</i>	
<i>Esportes</i>	7	10	17
<i>Jogos</i>	6	4	10
<i>Ginástica</i>	1	3	1
<i>Dança</i>	1	4	5
<i>Atividades Rítmicas</i>	3	-	3
<i>Brincadeiras</i>	5	1	6
<i>Conhecimento Sobre o Corpo</i>	1	2	3
<i>Habilidades e Capacidades Físicas Físicas</i>	4	-	4

É possível notar pelos resultados da tabela acima que as categorias de análise de *Esportes* e *jogos* foram as mais desenvolvidas pelos professores de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, sendo quase unânime o seu desenvolvimento pelo grupo de entrevistados, sobretudo no que diz respeito ao conteúdo dos Esportes, como pode ser evidenciado nas transcrições abaixo:

P2: “É... vôlei, basquete, Handebol e atletismo.”

P5: “[...]os esportes, voleibol, handebol...[...].”

P21: “[...]mas o enfoque é mais esporte, handebol, futsal, atletismo, xadrez, vôlei, basquetebol.”

P13: “[...]vôlei, futsal, handebol, atletismo, basquete, jogos de raciocínio, eram os básicos que vinham das diretrizes né?[...]”

Vemos que os dados apresentados por Silva e Gonçalves-Silva (2015) em seu estudo sobre os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física na cidade de Campo Grande – Mato Grosso do Sul, a partir da fala dos alunos de 6º e 7º do Ensino Fundamental – anos finais, foi confirmada também na fala dos professores de 5º a 9º ano.

Betti (1999) afirma que os conteúdos esportivos são os mais desenvolvidos nas aulas de Educação Física, principalmente o que chamamos de quarteto fantástico, que é a junção de quatro modalidades esportivas – Voleibol, Futebol, Basquetebol e Handebol – que são desenvolvidas em todos os anos e com todas as turmas que participam das aulas de Educação Física.

O estudo do autor tem quase duas décadas e vemos que o cenário atual continua partilhando dos mesmos problemas e dificuldades de tal época. Sua presença tão evidente nas aulas de Educação Física é atribuída aos acontecimentos históricos da utilização do esporte como prática de exercício físico para a educação do corpo, o qual

ficou marcado como símbolo de saúde. Resquícios da era higienista do século XIX no Brasil (BETTI, 1999).

Silva e Sampaio (2012) apontam em seu estudo a predominância do conteúdo esportivo por parte dos professores de Educação Física e que a restrição da vivência em um único conteúdo é prejudicial para a formação dos alunos. Esta configuração pode ser melhor compreendida se correlacionarmos as influências midiáticas e culturais sofridas pelos professores em seu processo formativo enquanto sujeito. Estas condições cooperam para que o ensino de tais modalidades seja preferencial pelos professores (PEREIRA; HUNGER, 2009).

Silva e Gonçalves-Silva (2015) ainda salientam que mesmo que o bloco de conteúdos *Esporte, jogos, lutas e ginásticas* dos PCNs seja o mais desenvolvido, o ensino das lutas e das ginásticas não é abrangido com veemência, não oportunizando aos alunos a apropriação de tais conhecimentos, como pode-se verificar nos dados deste estudo.

No que diz respeito as demais categorias *Atividades Rítmicas, Dança, Ginástica, Conhecimento sobre o Corpo, Brincadeiras e Habilidades e Capacidades Físicas*, observa-se que em sua maioria foram pouco desenvolvidas pelos docentes investigados, corroborando para os dados encontrados por Silva e Gonçalves-Silva (2015).

Podemos analisar pela fala abaixo um dos motivos pelos quais o desenvolvimento de ambas as categorias não se deram de maneira mais predominante, comparada com a anterior:

P 10: *Quando começou o ano houve a divisão [...] Educação Física um seria o conhecimento do corpo e as modalidades e a dois atividades rítmicas e expressivas. Quando iniciou-se o ano era tudo novo. Então até no primeiro contato eu tive que explicar [...] Pra eles poderem entender que nunca na minha aula ia ter o futebol. Tá, tivemos esse primeiro contato, o não querer participar é mais dos meninos, essa recusa maior deles, por vergonha, por as vezes não ter uma desenvoltura, coisa que não foi trabalhada durante todos os anos [...].*

Pereira e Hunger (2011) investigaram os professores de Educação Física não se sentem aptos a ministrar tais conteúdos, devido a formação que tiveram na graduação. Justificam que a abordagem acerca desses ensinamentos não é tão extensa e aprofundada quanto as que dizem respeito as práticas esportivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo apontamos alguns dados acerca do desdobramento do currículo obrigatório da Educação Física no município de Campo Grande – MS.

As categorias de análise *Esportes e jogos*, têm tido sua desenvoltura de maneira quase que predominante no processo de ensino-aprendizagem por parte dos professores, concordando com muitos estudos (BETTI, 1999; PEREIRA; HUNGER, 2009; SILVA; SAMPAIO, 2012; SILVA; GONÇALVES-SILVA 2015)

Constatou-se também que as categorias de análise *Atividades Rítmicas, Dança, Ginástica, Conhecimento sobre o Corpo, Brincadeiras e Habilidades e Capacidades Físicas* estão sendo pouco desenvolvidas durante a disciplina, reforçando o que os estudos ao longo desses anos vêm mostrando sobre o despreparo do professor de Educação Física para o desdobramento do ensino de todos os conteúdos, de maneira irrestrita, que correspondem ao currículo obrigatório (BETTI, 1999; PEREIRA; HUNGER, 2011).

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 em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1999.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: Mas é só isso professor? **Motriz**, v. 1, n.1, 25-31, 1999.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.19, n. 03, p. 183-197, jul./set. 2005.

BETTI, M; KUNZ, E; ARAÚJO, L. C. G.; SILVA, E. G. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.28, n.2, jan. 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física: Ensino de quinta à oitava série**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Lei no 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm >. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf >. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASILEIRO, L. T.; MARCASSA, L. P. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-posições**, v. 9, n. 3, set./dez. 2008.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física/UEM**, v.17, n. 2, 2006.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

GALVÃO, Z. Educação Física escolar: A prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano 1, n. 1, 2002.

MARINHO, V. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

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.113-180.

PEREIRA, M. L.; HUNGER, D. A. C. F. Limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física. **Revista Motriz**, v.15, n.4, p.768-780, out./dez. 2009.

PEREIRA, M. L.; HUNGER, D. A. C. F. A dança sob a ótica do graduando em Educação Física. In: HUNGER, D.; SOUZA NETO, S.; DRIGO, A. J. (Orgs.). **A Educação Física e seus desafios: formação, intervenção e docência**. Curitiba: CRV, 2011. p. 197-210.

SILVA, J V P; GONÇALVES-SILVA, L L. Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental em Campo Grande/MS. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.23, n.2, p.22-31, 2015.

SILVA, J. V. P.; SAMPAIO, T. M. V. Os conteúdos das aulas de Educação Física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.20, n.2, p.106-118, 2012.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

MACHADO, Thiago V. Educação e tecnologia no mundo contemporâneo: desafio de ensinar com/para as tecnologias nas aulas de educação física. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 387-395.

**EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO:
DESAFIO DE ENSINAR COM/PARA AS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Thiago Vieira Machado (UFS)
thiago_vieira27@yahoo.com.br

Eixo temático: Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana (ou afins)

Resumo: Este estudo investigou aspectos importantes no tocante às mídias e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como possibilidade pedagógica, cujo objetivo foi analisar os desafios advindos dos avanços tecnológicos no cotidiano escolar, em especial na esfera didático-pedagógica, bem como, o planejamento de uma aula presencial e a distância com a utilização das TDIC. Procuramos propor ações/reflexões sob a ótica pedagógica com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física, não pretendendo dar soluções para os desafios da educação na contemporaneidade, e sim, provocar/refletir sobre o uso das mesmas, de maneira a enaltecer experiências inovadoras e dialéticas para atentar estudantes e professores a ampliarem suas perspectivas de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Educação Física.

INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos é marcada por incertezas, conflitos e crise de identidade, visto que a globalização com seus avanços tecnológicos ganha espaço nos mais diversos segmentos de uma sociedade contemporânea (político, econômico, social, dentre outros), com isso, nos provoca a pensar/problematizar/refletir sobre os desafios presentes no cotidiano escolar, em especial na esfera didático-pedagógica. Partindo da concepção de que a Educação brasileira não está acompanhando essas inovações tecnológicas, ficando para trás no tocante a formação autônoma dos alunos, procuramos nos debruçar na possibilidade pedagógica das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas aulas de Educação Física.

Para tanto, o presente trabalho, fruto da disciplina do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), traz para o debate

o uso dos dispositivos digitais de informação e comunicação como possibilidade pedagógica, tanto prático quanto reflexiva; o papel do professor diante dos desafios encontrados; o planejamento de uma aula presencial e a distância com a utilização de um “Aplicativo” e um “Objeto de Aprendizagem”. Os objetivos deste trabalho abordam pré-requisitos básicos para prática pedagógica com o uso das TDIC.

Ao mesmo tempo que a contemporaneidade traz consigo um avanço social, no tocante a autonomia, traz consigo também uma preocupação no âmbito educacional, ao entendermos sua representatividade no processo formativo dos cidadãos. O reflexo de tal preocupação perpassa pelas inovações tecnológicas atuais, percebido nos diversos segmentos de comunicação e informação. Com isso, a sociedade atual requer indivíduos emancipados, curiosos e criativos.

A instituição educacional “Escola”, responsável pela formação básica do cidadão, pode provocar os alunos e o corpo integrante da mesma (professores e gestores) a compreenderem os avanços tecnológicos, sem negligenciar o processo de emancipação, auto reflexão, bem como a procura por conhecimento. Entendemos também, que é dever do Estado possibilitar serviços de qualidade para assegurar uma educação de qualidade através de ofertas de programas de formação continuada, capacitações, dentre outros meios de preparação de professores e gestores para o uso das TDIC no ambiente escolar.

O presente trabalho de modo amplo propõe ações/reflexões sob a ótica pedagógica com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, tendo como cerne os livros “Alfabetização Tecnológica do Professor” de Marisa N. Sampaio; Lígia S. Leite e “Competências em Educação a Distância” de Patrícia A. Behar, dialogando de maneira direta com Mídia-Educação (BELLONI, 2001; BELLONI; BÉVORT 2009; RIVOLTELLA; FANTIN, 2010). Publicações de referência capazes de nos oferecer reflexões significativas para atingir os propósitos no tocante aos objetivos.

Portanto, pretendemos problematizar e apresentar algumas possibilidades pedagógicas com as TDIC nas aulas de Educação Física para atentar os leitores e professores à importância dessa apropriação educacional na formação integral dos alunos.

DISPOSITIVOS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Nos últimos anos vem surgindo várias mídias e tecnologia digitais de maneira desenfreada, as então chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Essas começam a aparecer no final do século XX com o avanço das telecomunicações e da informática, possibilitando novas formas de produzir/difundir informações e de comunicar-se (BELONI; BÉVORT, 2009).

Devido aos surgimentos dessas tecnologias, entendemos que a escola enquanto formadora pode atuar de maneira significativa na vida dos seus alunos. Possibilitando um ambiente preparado para receber esses dispositivos digitais, que pode contribuir para uma melhoria no processo de ensino e de aprendizagem, bem como, formá-los para os mesmos, ao entendermos que as mídias e as tecnologias digitais também formam, utilizando-se de estratégias para uma aprendizagem informal.

[...] é possível observar diferentes cenas que fazem parte do contexto escolar na formação de crianças e revelam interações que estabelecem com as mídias e tecnologias digitais, bem como diferentes aspectos das formas de comunicação nos espaços da educação formal e informal (RIVOLTELLA; FANTIN, 2010, p. 92).

Atualmente se fala muito em inovar pedagogicamente para atrair a atenção dos alunos, e as TIC podem ser uma grande aliada nessa expectativa, porém, não somente nessa perspectiva, que nos remete unicamente aos aspectos técnico/instrumental do mesmo, mas também, do ponto de vista democrático, cidadão e autônomo, requisitos carentes no ambiente escolar.

Partindo das discussões feitas por Machado, Longhi e Behar, (2013), em que trazem inicialmente as TIC como apoio para os docentes e, posteriormente, enfatizam que a mesma não serve somente para exposição de conteúdo, mas também, para interação e colaboração dos envolvidos. Neste aspecto, corroboramos com os autores, visto que a inserção das TIC no âmbito escolar vai além de uma mera aplicabilidade, tendo outros aspectos relevantes para legitimar sua dimensão educacional, como interatividade, autonomia, criatividade, dentre outros.

Precisamos pensar em uma escola que forme cidadãos capazes de lidar com o avanço tecnológico, participando dele e de suas consequências. Esta capacidade se forja não só através do conhecimento das tecnologias existentes, mas também, e talvez principalmente, através do contato com elas e da análise crítica de sua utilização e de suas linguagens (LEITE; SAMPAIO, 1999, p. 15).

Com a entrada das mídias e tecnologias digitais nas salas de aulas, não quer dizer que são garantidas tais condições e dimensões educacionais citadas acima, até porque elas, se trabalhadas de maneira displicente ou fortuita, podem acarretar situações indesejáveis, como distração, mas por outro lado, podem trazer benefícios para as instituições escolares no tocante aos gestores, professores, comunidade como vimos nos relatos de experiências exposto na disciplina do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe (UFS).¹

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DOS DESAFIOS ENCONTRADOS NO MUNDO GLOBALIZADO

Procuramos nos debruçar na figura do professor enquanto mediador do conhecimento a ser adquirido no ambiente escolar, no tocante aos desafios presentes numa sociedade tecnológica. Perante o enunciado acima, discorreremos qual o papel do professor e da escola no processo de apropriação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no âmbito educacional.

O mundo globalizado em que vivemos bombardeia a todo momento seus indivíduos de informações em velocidade instantânea, e possibilita através dos mais diversos dispositivos digitais comunicação em tempo real, ou seja, a sociedade em que pertencemos é uma sociedade mediatizada. Para lidar com os problemas advindos da contemporaneidade os professores precisam dispor de um suporte para atuar com/para as TDIC, através de curso de formação de professores, que os capacitem pedagogicamente para inserir os alunos criticamente na sociedade (LEITE; SAMPAIO, 1999).

O desafio da educação contemporânea é fazer com que professores e alunos conheçam, reflitam e dominem criticamente as TDIC, de modo que a sua permanência na escola enfatize a utilização e interpretação do mesmo, para que não nos tornemos dominados por elas (LEITE; SAMPAIO, 1999).

Continuarmos somente com o uso do quadro e do giz, privando o aluno do uso das tecnologias é entrar em uma batalha onde todos saem perdendo: a escola que entra em descrédito como instituição, professor que fica aprisionado a uma mesma metodologia e desvalorizado, e o aluno que não consegue ter uma aprendizagem significativa (SABOIA; VARGAS; VIVA, 2013, p. 7).

¹ Para uma melhor compreensão dos relatos de experiências com as TDIC, ver Castro-Filho, Silva e Maia (2015).

Tais atitudes citadas acima são comuns no método tradicional de ensino, quando professor é o detentor do saber (FREIRE, 1987) evidenciando o desafio da contemporaneidade que é a função do professor/educador. Culturalmente nos é apresentada a dicotomia do Ensinar/Aprender (Professor/Aluno), porém, corroboramos com a ideia de que o professor precisa estimular a aprendizagem, visto que nos dias atuais os professores aprendem mais do que ensinam. Isso decorre da tamanha diversidade cultural e tecnológica, ou seja, o processo de ensino e de aprendizagem é uma ambiguidade no tocante à formação, o sujeito receptor, bem como o sujeito mediador estão no mesmo processo formativo. Com isso, não cabe mais no ambiente escolar a supremacia do professor quanto ao aluno, tendo em vista que todo saber é provisório.

PLANEJAMENTO DE UMA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA COM A UTILIZAÇÃO DE UM “APLICATIVO” E UM “OBJETO DE APRENDIZAGEM”

A proposta aqui elaborada é de apresentar para a disciplina do Programa de Pós Graduação em Educação um plano de aula que atenda aos requisitos básicos para trabalhar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em sala de aula e a distância. Apresentaremos novos modos de perceber e experienciar as TDIC nas aulas de Educação Física.

Para a construção do plano de aula, nos baseamos no “Programa de Ementas e Conteúdos para o Ensino do Componente Curricular Educação Física” dos Autores Luiz Anselmo Menezes Santos; José Américo Santos Menezes, o qual nos apresenta uma gama de sugestões de organização e de ações didático-pedagógicas para o Ensino Fundamental e Médio do componente curricular Educação Física (MENEZES; SANTOS, 2008).

O plano de aula pensado para o 3º Ano do Ensino Médio, com conteúdo “Esporte e Mídia”, vem com o tema “Espetacularização e Mercadorização Esportiva”, baseando-se no texto de Pires (1998), “Breve introdução ao estudo dos processos de apropriação social do fenômeno esporte”. O qual encarrega-se da problematização e discussão do tema proposto, objetivando criar condições para uma ação /reflexão crítica da mídia. Para alcançar tal objetivo e encaixar-se nos moldes de uma aula com as TDIC (presencial e a distância), pensamos em uma aula com Dispositivo Móvel (DM), Aplicativo (App) e Objeto de Aprendizagem (AO).

O planejamento da aula nesses moldes foi pensado de maneira que todos os alunos pudessem participar, oportunizando um ambiente tecnológico, democrático, cidadão e formativo. Com isso, buscamos tecnologias acessíveis, uma delas são os Dispositivos Móveis, devido a sua praticidade. “Esta característica propicia que haja uma imediata atualização da informação, seja das redes sociais, de um material específico de curso, de assuntos pessoais ou de localização” (SABOIA; VARGAS; VIVA, 2013, p. 4).

[...] dispositivos móveis caracterizam-se por possuir algum meio de comunicação sem fio, normalmente com uma capacidade limitada de poder computacional e fazendo uso de bateria como fonte de alimentação (MORAIS *apud* SABOIA; VARGAS; VIVA, 2013, p. 10).

No mundo globalizado e midiaticizado em que vivemos, a grande maioria dos alunos tem ou já teve acesso ao “*Smartphone*”, dispositivo móvel que acompanha o estilo de vida de cada pessoa. Através dele, é possível ter acesso a aplicativos utilitários, que podem facilitar o dia-a-dia, bem como a aplicativos de entretenimento.

Saboia, Vargas e Viva (2013, p.6) trazem algumas tecnologias móveis que podem ser utilizadas na Educação a Distância (EAD) como: Kindle, Tablet, Celular, Notebook, Smartphone. E nos remetem ao conceito de *Smartphone*.

É um telefone móvel que mistura características do celular e do tablet. Permite o desenvolvimento e utilização de diversos aplicativos que são compartilhados por milhares de pessoas. Possui uma grande capacidade de armazenamento de dados e agrega outras tecnologias como o Bluetooth.

Com a tecnologia móvel escolhida, o passo seguinte foi escolher o aplicativo. O “Globoesporte.com” (GLOBO, 2017) foi o aplicativo eleito, pois englobava o principal aspecto buscado: ser um aplicativo relacionado ao esporte.

O aplicativo (app) “Globoesporte.com” é um aplicativo gratuito, desenvolvido pela Globo Comunicação e Participações S.A. O usuário tem acesso direto ao portal de esportes da Globo, ao noticiário do seu clube, as principais notícias sobre as estrelas do futebol internacional e outros esportes. Além de ter acesso aos vídeos dos jogos mais importantes e aos programas esportivos da Globo, às tabelas dos principais campeonatos do Brasil e do Mundo e também aos jogos em tempo real. Esse aplicativo

possui versão somente para celulares Android 4.0.3 ou superior, com versão atual 3.1.4 e Classificação Livre².

O aplicativo apresenta um conjunto de ferramentas que pode ser utilizado de diferentes formas, sem ter uma proposta pedagógica claramente associada. Dessa forma, poderia ser classificado na categoria “Construtivista”, de acordo com encaminhamento dado pelo professor. Segundo Batista, Behar e Passerino (2010), essa classificação permite os alunos construírem ativamente novas ideias ou conceitos, encorajando-os a construírem seus conhecimentos com apoio dos dispositivos móveis.

Por fim, escolhemos como Objeto de Aprendizagem o “Portal do Professor”³ (MINISTÉRIO, 2017) do qual foi retirado um recurso didático (vídeo) intitulado “televisão e esporte”; além de um arquivo em PDF (texto), que pode ser acessado pelo *Google*. Para Johnson, Tarouco e para Behar *apud* Machado, Longhi e Behar (2013), objeto de aprendizagem é qualquer material digital (vídeos, sons, animações, etc.) que atenda fins educativos.

O “Portal do Professor” é um ambiente virtual desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) com recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho dos professores. O professor pode acessar sugestões de planos de aula, baixar mídias de apoio (vídeos, fotos, mapas, áudio e textos), ter notícias sobre educação e iniciativas do MEC, e até mesmo compartilhar um plano de aula, participar de uma discussão ou fazer um curso. É também um espaço em que vários “Objetos de Aprendizagem” (AO) são oferecidos gratuitamente, principalmente para professores do ensino fundamental e médio.

Partindo da categorização feita por Machado, Longhi e Behar (2013), em que dividiu os Objetos de Aprendizagem em três categorias: simples, intermediários e complexos, o Portal do Professor pode ser considerado um OA complexo, visto que possibilita uma interação e interatividade maior do usuário com o objeto.

No plano de aula, dividimos os procedimentos metodológicos das aulas a distância e presencial em momentos.

- I) Os alunos terão que acessar a internet em casa (*smartphones*, computador, tabletes, etc.) baixar e ler um arquivo para ser discutido e

² Aplicativo baixado na plataforma do Google Play Disponível em: < https://play.google.com/store/apps/details?id=com.globo.ge.app&hl=pt_BR >. Acesso em: 13 jul. 2017.

³ Portal disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC). Disponível em: < www.portaldoprofessor.mec.gov.br >. Acesso em: 13 jul. 2017.

problematizado em sala de aula, cujo tema é “Breve Introdução ao Estudo dos Processos de Apropriação Social do Fenômeno Esporte”;

- II) Fazer a leitura somente dos tópicos “O Processo de Mercadorização do Esporte” e “O Processo de Espetacularização do Esporte”;
- III) Acessar o Portal do Professor, ir em Multimídia/Recursos Educacionais e buscar “televisão e esporte”, através do qual pode ser feita a visualização do vídeo. Após a realização desses dois procedimentos, é o momento da discussão e problematização em sala de aula.

Por sua vez, o procedimento metodológico presencial foi dividido em cinco momentos:

- I) Uma breve explanação sobre o tema “Mercadorização e espetacularização esportiva”;
- II) Realização de enquetes junto aos alunos para levantamento do programa esportivo assistido/acessado e o esporte de preferência para daí, iniciar com reflexões acerca dessa relação;
- III) Dividir a turma em grupos e explicar que a aula será com os *smartphones* de cada aluno. Iremos inicialmente instalar o aplicativo (Globo Esporte) via internet, para daí possibilitar através do App ler matérias sobre esportes, para que os alunos possam analisar criticamente a realidade do esporte brasileiro;
- IV) Promover um debate em grupo sobre as intencionalidades na divulgação de tais informações veiculadas no App;
- V) Discussão sobre a aula e o tema propriamente dito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, não pretendemos dar soluções para os desafios da educação na contemporaneidade e sim, apresentar, através da literatura, alguns desafios da atuação pedagógica no mundo globalizado em que vivemos e provocar/refletir sobre o uso das TDIC no ambiente escolar, de maneira a enaltecer experiências inovadoras e dialéticas para atentar estudantes e professores ampliarem suas perspectivas de ensino e de aprendizagem. Para tanto, esta aula foi planejada e apresentada na disciplina do Programa de Pós Graduação em Educação como critério de avaliação, e também com o

intuito de repensar a escola como um espaço tecnológico, democrático, cidadão e formativo. Creiamos numa nova escola capaz de assegurar todo e quaisquer imbróglis advindos da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, S. C. F.; BEHAR, P. A.; PASSERINO, L. M. Recursos pedagógicos para dispositivos móveis: uma análise com foco na matemática. **RENOTE**, v. 8, n. 3, 2010.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BELLONI, M. L.; BÉVORT, E. Mídia-educação: conceitos, história e perspectiva, **Revista Educação e Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

CASTRO-FILHO, J. A.; SILVA, M. A.; MAIA, D. L. (Orgs.). **Lições do Projeto Um Computador por Aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GLOBO COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÕES S.A. **Globoesporte.com**. Disponível em: < https://play.google.com/store/apps/details?id=com.globo.ge.app&hl=pt_BR >. Acesso em: 13 jul. 2017.

LEITE, L. S.; SAMPAIO, M. N. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MACHADO, L. R.; LONGHI, M. T.; BEHAR, P. A. Domínio Tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, P. A (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 56-80.

MENEZES, J. A. S.; SANTOS, L. A. M. **Programa de Ementas e Conteúdos para o Ensino do Componente Curricular Educação Física**. UFS, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal do Professor**. Disponível em: < www.portaldoprofessor.mec.gov.br >. Acesso em: 13 jul. 2017.

PIRES, G. L. Breve introdução ao estudo dos processos de apropriação social do fenômeno esporte. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 9, n. 1, p. 25-34, 1998.

RIVOLTELLA, P. C.; FANTIN, M. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. **Revista de Estudos Universitários**, v. 36, n. 1, p. 89-104, jun. 2010.

SABOIA, J.; VARGAS, P. L.; VIVA, M. A. O uso dos dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem no meio virtual. **Revista Cesuca Virtual: conhecimento sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2013.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

ZAMBONI, Daniela F.; COUTO, Yara A. Sensibilidade e memórias corporais: construção de uma experiência em um estudo de caso. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 396-406.

SENSIBILIDADE E MEMÓRIAS CORPORAIS: CONSTRUÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA EM UM ESTUDO DE CASO

Daniela Frizzon Zamboni (UFSCar)

dfz_1@hotmail.com

Yara Aparecida Couto (UFSCar)

yaracouto@ufscar.br

Eixo temático: Motricidade, Bem Viver e Saúde

Resumo: Este trabalho integra parte da monografia do curso de bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos, apresentado e aprovado em março de 2017. O objetivo é compartilhar a experiência de uma intervenção fundamentada nas Práticas Corporais Holísticas (PCH) e seu impacto no processo de autoconhecimento. O sujeito é uma mulher de 47 anos que passava por conflitos físicos e emocionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual designou um estudo de caso único, de caráter intrínseco descritivo e observacional, conforme os procedimentos para a coleta das informações. As Práticas Corporais Holísticas permitiram revelar o (re) conhecimento de seu próprio corpo em seus processos de percepção da imagem corporal, gestualidade, inteireza, na experiência do sentir, pensar e refletir sobre sua própria realidade e realização pessoal.

Palavras-chave: Práticas Corporais Holísticas. Conscientização do Corpo. Percepção Corporal.

INTRODUÇÃO

As pessoas comuns vivem imersas em um mundo lógico e objetivo, cumprindo com suas obrigações familiares e sociais, passam demasiado tempo cronológico e parte do tempo biológico atrelado a rotina que, muitas às vezes, pode ser imposta automaticamente. Será que Charles Chaplin já previa que viver em “*Tempos modernos*” significa cada vez mais ter tempo de menos? Em meio a esse ritmo acelerado e repetitivo, nós nos tornamos tão lógicos que o corpo limitado restringe o movimento, a inteligência e os sentimentos. Vivendo muito para fora e tão pouco para dentro.

A verdade é que sequer há espaço para sentirmos, para sermos o que somos além da cognição: sentimento, emoção, afeto. A Arte e seus aspectos - sensação, intuição, expressão, criação - são ignorados, restringindo nossas possibilidades de

entendimento do mundo, da vida, da realidade, das coisas, de nós mesmos [...] tudo poderia fluir melhor. Não poderia? (OSTETTO, 2006, p.155).

A autora nos atenta à importância de sintonizarmos com aspectos sutis, criativos e libertadores das formas quadradas e encapsuladas que estamos mergulhados no dia a dia. Como perceber e considerar mais a respeito de o movimento ser a tradução da vida. Isto é, cada neurônio, célula e átomo se movimentam seguindo um pulsar extraordinário entre contrair e expandir, subir e descer, e somos dessa forma gerados e concebidos. Até que, a cada experiência, a personalidade se firma e reafirma, para que o ser humano se renove incessantemente e permita conhecer-se mais.

Este trabalho tem como objetivo compartilhar a experiência de uma intervenção fundamentada nas práticas corporais holísticas e seu impacto no processo de autoconhecimento a fim de promover o bem estar psicofísico da pessoa participante desta pesquisa. O enfoque dado está acerca da experiência proporcionada ao sujeito participante e na análise desta experiência, contribuindo para a compreensão dos processos intrínsecos às memórias corporais e como isto afeta os processos fisiológicos, a tomada de decisão e enfrentamento da vida, bem como no processo dinâmico de percepção da imagem corporal (TAVARES, 2003; LELOUP, 2002; VISHNIVETZ, 1995; BERTHERAT, 1977; JUNG, 1994).

DA CONTRACULTURA ÀS PRÁTICAS CORPORAIS HOLÍSTICAS

O movimento da contracultura surgiu da busca por algo que contestasse os padrões socioculturais da época inerente à política, educação, nas artes e nas relações sociais (ROSZAK, 1972). Reforçando essas afirmativas, Albuquerque (2001) define que se estabeleceu e a reconciliação entre o corpo e a mente, além de, as pessoas, em comunidades, buscarem modos de viver oposto ao dualismo hierárquico enaltecido pela modernidade. Sendo assim, novas formas de agir, sentir, pensar e curar pertinentes ao corpo emergiu da cultura oriental e no ocidente foram combinando entre si e com os saberes terapêuticos, filosóficos e religiosos da nossa cultura (RONDINELLI, 2001). O movimento alternativo nos anos 80 e 90, acarretou no entrosamento do científico e do não científico incluindo práticas e terapias corporais, aromaterapia, cromoterapia, bioenergética, terapias holísticas, psicoterapia, arte terapia e ecologia (ALBUQUERQUE, 2001; RONDINELLI, 2001).

A teoria holística segundo Smuts (1996) considera que o ser humano interage com o todo do universo e forças externas regem ações internas que se traduzem em mudança e

evolução. No caso das práticas corporais o holismo se configura no equilíbrio das energias do corpo, mente e espírito.

Desde meados do século XX, as PCH oferecem o benefício do equilíbrio do sistema nervoso autônomo e a conscientização dos processos de dor e suas causas. O ser humano não dimensiona a totalidade do corpo que de tudo recorda e interliga com o que vivemos e sentimos, registrando em sua memória corporal.

Para ficar em forma, montamos numa bicicleta, corremos até perdermos o fôlego no jogging, empunhamos halteres. Nossos músculos merecem muito mais do que essa domesticação forçada. O que é preciso fazer é, primeiro abrir os olhos e nos esforçamos para olhar nosso corpo, a fim de compreendermos como ele funciona (BERTHERAT, 2016).

Desse modo, os métodos como a antiginástica de Thérèse Bertherat (1995; 1977), Françoise Mézières (1972), Ida Rolf (1977) e Yvonne Berge (1988) se firmam frente ao descobrimento de como funciona o corpo.

No método Rolfing o trabalho terapêutico consiste na liberação da fásia e tecido muscular, pois as queixas de ordem emocional que afetam determinada estrutura física são vistas como incorporações biológicas das atitudes mentais que apresentamos (ROLF, 1977). É com o corpo e nele que temos todas as nossas experiências de vida. Além do mais, saber ouvir, soltar as resistências, consentindo a entrega de todo o ser é possível com a prática do relaxamento e respiração que são ferramentas que auxiliam o momento de entrega passiva de si mesmo (BERTHERAT, 1995; VISHNIVETZ, 1995, BERGE, 1988).

Tais métodos direcionam essa descoberta de modo consciente, seja com os próprios olhos, com a própria pele ou pelos sentidos sensoriais numa experiência junto ao próprio corpo. O resultado é a percepção que é desenvolvida através da ampliação da sensibilidade, consciência de posição e direção espacial e, distribuição das tensões na estrutura neuromuscular. Assim, compreender que a forma do seu corpo determina o modo como você age e se relaciona interna e externamente. Desse modo, a doença (física ou psíquica) pode ser abordada como consequência de alguma desordem do estado de espírito, físico ou emocional do indivíduo.

O CORPO QUE NADA ESQUECE: SENSIBILIZAÇÃO, PERCEPÇÃO E EXPRESSÃO

A descoberta de movimentos que o corpo pode fazer, ou o que ele não ousa fazer ou se esqueceu de como fazê-lo revela as limitações e capacidades de cada ser humano.

O corpo é nossa memória mais arcaica. Nele, nada é esquecido. Cada acontecimento vivido [...] deixa no corpo sua marca profunda. [...] Por exemplo, podemos perdoar com o coração. Mas o corpo, frequentemente, o último que perdoa. Nossa reação diante de tal ou qual pessoa que nós perdoamos com nossa mente ou com nosso coração, trai a não confiança estabelecida em nosso corpo (LELOUP, 2002, p.15).

Se auto conhecer revela informações a respeito do que há por trás de encurtamentos, contrações, rejeições. O corpo responde com tensões que ficam alojadas, geralmente, de forma inconsciente. Segundo Bertherat o corpo nunca esquece nada; a pessoa consegue descobrir como, ao longo da sua vida, seu corpo se organizou, se protegeu e se adaptou (BERTHERAT, 1977).

Nessa perspectiva, a psicoterapeuta Yvonne Berge aborda que não é simplesmente sistematizar as funções da arquitetura corporal como algo independente da unidade psicossomática “nada está separado de nada, e o que não compreenderes em teu próprio corpo, não compreenderá em nenhuma outra parte” (BERGE 1988, p. 11).

A fim de compreender o sujeito pelo olhar, pelo toque, cuidado, estabelecer uma conexão sutil com seu corpo, ler seus gestos e entender o que é essencial para a pessoa naquele determinado momento, traduz a “[...] necessidade de se perceber o corpo sob um enfoque mais pleno, solidário e harmonioso, resultado de um profundo processo de reflexão, crítica e criação” (LORENZETTO, 2006, p.40).

De fato, acreditamos na proposta da psicoterapeuta Yvonne Berge que elucida “[...] criar é uma forma de expressão. Reconhece-se a criatividade quando instinto, sensibilidade, pensamento e espírito” (BERGE, 1988, p.116). Nesse sentido, Gaiarsa (1984) afirma que a relação somática da anatomia com os sentimentos é o que revela as emoções.

Sendo assim, Matthiesen et al. (2008) corroboram que:

É no âmbito da linguagem corporal através de “processos intrínsecos e extrínsecos, dando ao corpo as formas, funções e os sentidos que clamam suas experiências [...] os corpos expressam e comunicam a motilidade (da pele para dentro), a motricidade (da pele para fora), a corporeidade e a transcendência (espiritualidade)” (p.133).

Trata-se da linguagem corporal que caracteriza e estabelece as possibilidades do sujeito e impulsiona diversos cenários, por exemplo, o ambiente criativo, colorido, musical, rítmico, dançante, repleto de movimento e trocas (COUTO, 2010).

Entretanto, no âmbito profissional o grande equívoco que, muitos profissionais cometem, é o de “[...] separar as atividades corporais das espirituais e não lhes conceder o

mesmo valor. Assim, o funcionamento defeituoso do ‘instrumento corporal’ acarreta compensações que deterioram o físico e que repercutem sobre o caráter, reforçando a timidez e o desencorajamento” (BERGE, 1988, p.12). Somado a esse fato, as pessoas estão sem tempo para o corpo que está limitado pelo espaço, regras e padrões de comportamento. Perdemos a espontaneidade “[...] o movimento espontâneo nascerá quando o corpo tomar consciência do corpo [...] todo gesto mecânico é vazio de sentido, é gesto morto” (BERGE, 1988, p.29).

De acordo com Couto (2010) o desenvolvimento integral do indivíduo pode ser ao expressar-se como um todo, interligando a intenção, à percepção e a sentimentos que afloram do modo como cada um se relaciona com o mundo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo de caso qualitativo de caráter único, quanto ao objeto de pesquisa, de acordo com a finalidade da investigação é um estudo de característica intrínseco (sem preocupações com generalizações de teorias) e descritivo, pois privilegia um enfoque indutivo e peculiar (STAKE, 2011; PERES; SANTOS, 2005) e, observacional. Os estudos de caso observacionais incluem registros em notas de campo (NC), documentos oficiais e imagens capturadas durante as atividades práticas (ANDRÉ, 1995); entrevista semi-estruturada (NEGRINE, 2004). Essa técnica de pesquisa possibilita lidar com uma variedade de evidências acerca de um mesmo fenômeno estudado e suas múltiplas dimensões dentro de seu contexto (PERES; SANTOS, 2005; YIN, 2010).

Sendo assim, a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso e o seu contexto envolve percepções de uma mulher acima de 40 anos, em condição de obesidade, desmotivada, com baixa auto-estima. Há dez ela anos fazia uso de medicamento para dormir. Procurou a academia devido à insatisfação com o seu corpo, queria emagrecer, relatou tensões nos ombros e nas costas. Porém, no decorrer do período que esteve matriculada na academia, passou por diversos contratempos com a saúde, apresentou crises de choro, falta de confiança e segurança em si. A fim de proteger e preservar sua identidade nós nos referimos a ela como Elsa.

As informações foram coletadas no período de dezembro de 2016 a janeiro de 2017, totalizando quinze encontros de 90 minutos cada um, além de um total de quinze registros em notas de campo. Ao final do processo de investigação, foi realizada uma entrevista presencial, semi-estruturada, a qual contemplava dez questões abertas e a pesquisadora as transcrevia em

um notebook em tempo real. As atividades propostas ocorreram na sala interna de uma academia no município de São Carlos-SP. Participou o sujeito deste estudo de caso, a pesquisadora e um professor, colaborador das atividades realizadas. Os encontros contemplaram atividades em que o sujeito pudesse perceber-se, sentir-se, tocar-se, interagir com o ambiente, com objetos, desafiar-se, e aguçar os instintos criativos e expressivos.

Este estudo de caso seguiu as orientações de Peres e Santos (2005) a fim de redigir as questões de pesquisa baseadas nos referenciais teóricos científicos e nas experiências ou observações do próprio pesquisador. A idealização desta pesquisa foi oportunizar ao sujeito formas de ação e percepção que o conduzam na perspectiva das experiências sensoriais e gestuais, da propriocepção corporal à criatividade e expressão.

OS ACHADOS

Neste estudo de caso ficaram evidentes a baixa auto-estima, por exemplo, os relatos sobre a vergonha que, muitas vezes, Elsa relatou sentir: *Tenho vergonha, dificuldade de falar e movimentar (NC13)*. Assim como o teor negativo para consigo mesma e a falta de confiança em si: *“não vou acertar fazer isso”, “jamais vou ter a flexibilidade como a sua” (NC2); [...] Sempre fui meio tímida. Sempre me achei o patinho feio. Não mudei muito, continuo tímida e me achando o patinho feio (NC9); [...] Fiquei desmotivada, desesperada porque não havia conseguido emagrecer (NC12)*.

Conforme Berge (1988) para afinar o instrumento corpo, a respiração é a primeira tomada de consciência: *Parecia que o ar não cabia em seu peito e era exalado muito rapidamente (NC1); Coloquei uma das músicas tranquilas que ela gostava e fui direcionando ao relaxamento do corpo, orientando a respiração em um ritmo mais calmo (NC15)*. A respiração é o fio condutor para que o relaxamento seja eficaz e nos mostre o ponto que respiramos mal e insuficientemente (BERGE, 1988).

Por fim, essas falas trouxeram informações que, identificamos a dificuldade de Elsa em reconciliar-se com o seu eu. Nessa perspectiva, a falta de entusiasmo daqueles que não vivem bem consigo mesmos lhes condiciona à passividade. Para Berge (1988, p.80) “Falta-lhes ânimo, força, desencorajam-se depressa, têm as mãos moles. Sua respiração é lenta, pesada”.

Outros apontamentos remetem às percepções e descobertas de Elsa em seu corpo. Antes, a reação imediata de não gostar de algo em si, como por exemplo, quando solicitado para ela imaginar, de olhos fechados, uma árvore e a descrevesse: *“a minha árvore*

é aquelas amarela com as folhas caindo” (NC4), foi se tornando, conforme as atividades desenrolavam-se, reações mais positivas: Após alguns minutos com as ‘raízes’ mais firmes no chão, Elsa falou “agora a cor é verde escuro” (NC4);

Quanto à experiência com a dança: Então propus “Elsa, agora é a sua vez”. Primeiro sua reação foi dizer “mas eu não sei”, mas, aos poucos, ainda tímida foi mexendo para um lado, levantando um pouco um pé, depois o outro [...] inseri uma fita de cetim branca. O simples objeto acionou como quando se usa uma máscara no rosto e foi a ligação entre eu, ela e a dança (NC10).

Durante os encontros-aulas Elsa revelou: Não tive infância. Eu era criança e tinha que cuidar de outras ainda menores (NC11). Desse modo, surgiu a ideia de proporcionar algumas práticas de brincadeiras que pudessem se tornar memória e sensação em seu corpo: Peguei dois bastões de madeira e perguntei “o que você acha que faremos com isso?” Ela respondeu “vou usar para ser o guarda da entrada do castelo” e se posicionou como tal. [...] Depois duelamos em nossos cavalos; [...] Então lhe disse “agora você será a princesa que estará no baile desta noite” [...] E ela se vestiu com os retalhos de panos (NC11).

Sobre essa experiência, Elsa revelou: É uma brincadeira que eu poderia ter feito e não fiz. Vi outra forma de fazer... me sinto com vontade de me soltar mais. Sensação de liberdade (NC11).

Também estará em sua memória e consciência corporal a prática de uma atividade cuja maior intensidade serviu para ela perceber como fazer e o que fazer, assim como, o que sentir e como sentir, durante a ação do seu corpo no espaço-corpo e no espaço externo a ele. Tais atividades mostraram uma desorganização no tempo para a ação, pois como afirma Berge (1988) o instrumento corporal está desafinado, os tempos fortes se acumulam, e passa de uma ação para outra sem tempo de preparação, os gestos desordenados e os movimentos desajeitados e incoerentes.

As PCH como o toque da massagem que acalma e direciona ao relaxamento, a respiração profunda, auxiliam a reencontrar-se, alterando o ritmo programado do corpo. Os movimentos com o corpo e objetos, as diferentes intensidades de movimentos, a gestualidade na dança, que conectam o pensar, o sentir e o agir, dando sentido e oferecendo possibilidades de percepção do corpo, contribuiram a respeito das sensações que Elsa teve registrado em seu corpo e as novas descobertas sobre si.

A respeito de como foi fazer parte dessas experiências, destacamos o seguinte depoimento: *Para falar a verdade cheguei descrente. Não achei que mexer joelho, o*

dedinho fosse mudar alguma coisa. Depois eu percebi que mudou. Quando comecei a me soltar mais. Sempre falo 'não vou conseguir', mas acho que consigo, não totalmente. Morro, quase morro (de dificuldade), mas tenho que dar o melhor de mim (NC15); Eu gostei porque eu pude fazer outras descobertas sobre eu mesma... Coisas que eu não sabia [...] "É como você falou "não existe não consigo". Se você tentar você vai conseguir. Eu consegui fazer algumas coisas que eu jamais pensei que fosse conseguir (ENTREVISTA).

Desse modo, um repertório maior de experiências foi registrado na memória de seu corpo, como por exemplo, sentir o corpo na proposta de deslocamentos pelo espaço, subir e abaixar, arrastar, alcançar, encolher, acelerar e pausar, torcer, girar e saltitar. Sobretudo permitir-se a sensação “emocionante” de dançar com uma fita e entregar-se à música, aos movimentos e ao seu corpo.

E as memórias corporais e sua sensibilidade? *“Parece que andei num espaço maior do que era, parece que dei várias voltas”. Perguntei qual sensação ela identificou “Sensação de liberdade... andando longe e não era.” Continuei “e o que mais você pode dizer”. Ela respondeu “nunca tinha feito isso. Fechar os olhos e comer. Parece que você vai mais pelo olfato”(NC14); O que você lembra primeiro quando pensa nas atividades que experienciou”? Elsa respondeu: “Que vou sentir falta de eu dançando com a fita” (ENTREVISTA).*

A dança como componente lúdico propicia o restabelecimento físico-emocional e a “[...] melhora do suporte psicológico e social, pelo sentimento de bem-estar, redução da ansiedade, depressão, do comportamento agressivo [...] e melhora da auto-estima” (BARBANTI, 1990, p.132).

No último encontro-aula a proposta consistia em uma reflexão pessoal. Em seguida, ela esculpiria com argila uma figura representativa, projetando expectativas para tornar dali para frente uma mulher mais confiante, realizada e mais aquilo que julgasse ser melhor para ela: *Elsa exclamou “mas isso é só um pedaço de barro! Tirei uma semente que estava na sacola e lhe mostrei dizendo: “Elsa o que você pode ver ao olhar para ela”? Sua resposta foi “ela parece um coração”. Pegou a semente e cheirou “tem um cheiro bom de café, cacau”. Eu ainda falava “mas, ela não é só uma semente. Nela tem a árvore, as raízes, o tronco, os galhos, as folhas, as flores e frutos. Só é preciso preparar a terra fértil para que tudo isso aconteça” (NC15).*

Quando Elsa finalizou sua escultura convidei-a para criar um lugar onde a nova Elsa pudesse ir conhecer. Reforcei a ideia da intenção de pensar, sentir e fazer: *agora você irá*

criar um lugar para a nova Elsa. Você irá conectar onde ela quer ir e poderá fazer do jeito que você quiser”. [...] Perguntei “o que demanda de você para fazer isso?” Ela disse “vontade! Vontade de fazer e acreditar que você vai conseguir” [...] Acho que posso conseguir as coisas. Eu estou animada” (NC15).

CONCLUSÃO

As propostas oferecidas nos encontros-aulas procuraram se configurar por exercícios que levam em conta os pensamentos, emoções e afetos. Sobretudo, utilizando movimentos simples, variados, criativos e divertidos. Sua essência está na união de corpo, mente e espírito, conforme os métodos Mézières (1972), a antiginástica de Bertherat (1977) e as contribuições de Berge (1988) no olhar da psicoterapia.

Quanto às memórias corporais reveladas por meio da expressão, sensações e gestos, abordamos a experiência da mobilidade e motilidade, oportunizando ao sujeito sentir, ser e fazer presença enquanto corpo e espírito. Isso tudo de acordo com os princípios da Eutonia que afirma “[...] a consciência da estrutura permite adquirir maior autoconfiança, liberação de tensões profundas e as tensões desnecessárias que limitam a amplitude de movimentos e reduzem a sensibilidade” (VISHNIVETZ, 1995, p.55).

Sobre a sensibilidade das percepções e descobertas nos movimentos, os detalhes expressados pelo corpo como a rigidez da cadeia posterior, as atitudes encorajadas de Elsa, o impulso receptivo para experimentar novos movimentos em planos, intensidades, direções e ritmos diferentes e, por fim, as atividades de danças e as de criatividade proporcionaram Elsa a descobrir novas possibilidades, o reconhecimento do próprio corpo, seus diversos processos e a aceitação das sensações (imagens, sentimentos, pensamentos e reflexões acerca da própria realidade) apoiando-se em (VISHNIVETZ, 1995; LELOUP, 2002; BERGE, 1988).

Mediante os fatos apresentados na análise, a maior barreira no contexto da Elsa era construída por ela mesma, sua não aceitação e pré - julgamento equivocado de seu potencial.

Concordamos com o que afirma Bertherat (1995) “[...] a autonomia é desejável e atingível” (p.12). Corroborando com este final do trabalho a pessoa fica mais atenta ao que faz e como faz. Assim, aprende a se cuidar e a manter sua saúde.

Deixo uma reverência a está pessoa guerreira, cheia de força e muitas vezes, um ser inseguro, atrelada ao cotidiano comum, mas que teve a oportunidade de reconhecer a si mesma. Pode ser um processo bem lento, mas ela, Elsa, já o iniciou. Concluo este estudo de caso com as palavras que foram ditas a Elsa: *“Se encontrar sentido no que faz, naquilo que*

vem de dentro, não importa o que os outros achem. O essencial é sentir e saber o que faz. A opinião dos outros pouco importa se o prazer no que fizer for verdadeiro, vir de dentro para fora” (NC10).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Leila M. B. As Invenções do Corpo: modernidade e contramodernidade. **Revista Motriz**, v. 7, n. 1, p.33-9, 2001.

ANDRÉ, Marli, E. D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARBANTI, Valdir, J. **Aptidão Física: um convite à saúde**. São Paulo: Manole, 1990.

BERGE, Yvonne. **Viver o seu corpo: Por uma pedagogia do movimento**. Tradução Estela dos Santos Abreu e Maria Eugênia de Freitas Costa. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BERTHERAT, Thérèse. **O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si** Tradução Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BERTHERAT, Thérèse. **O correio do corpo: novas vias da antiginástica**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

COUTO, Yara A. Arte na Educação: brincar, dançar, rodar... Tempos e espaços da infância. In: PINHEIRO Maria do C. M. (Org.). **Intensidades da infância: corpo, arte e o brincar**. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010. p. 175-191.

GAIARSA, José A. **O espelho mágico: um fenômeno social chamado corpo e alma**. São Paulo: Summus, 1984.

JUNG, Carl G. **Psicologia e Alquimia**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LELOUP, Jean-Yves. **O Corpo e Seus Símbolos: uma antropologia essencial**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LORENZETTO, Luiz A. Treinando seus olhos: saúde e educação corporal. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v.11, n. 12, p. 39-46, 2006.

MATTHIESEN, Sara Q.; DARIDO, Suraya C.; LORENZETTO, Luiz A.; IÓRIO, Laércio S.; RANGEL, Irene C. A.; RODRIGUES, Luiz H.; SANCHES NETO, Luiz; SILVA, Eduardo V. M.; VENÂNCIO, Luciana; CARREIRO, Eduardo A.; MONTEIRO, Alessandra A.; GALVÃO, Zenaide. Linguagem, corpo e educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n.2, p.129-139, 2008.

MÉZIÈRES, Françoise. Importance de la Statique Cervicale, Cahiers de La Méthode Naturelle. In: BERTHERAT, Thérèse. **O corpo tem suas razões**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

NEGRINE, Airton S. 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**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-93.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educadores na Roda de Dança: formação – transformação**. 2006. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PERES, Rodrigo, S.; SANTOS, Manoel, A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. 10, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

ROLF, Ida. Roling: the integration of human structures. In: BERTHERAT, Thérèse. **O correio do corpo: novas vias da antiginástica**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RONDINELLI, Paula. A Face Encantada da Cultura Corporal Alternativa. **Motriz**, v. 7, n.1, p. 41-44, jan.-jun. 2001.

ROSZAK, Theodore. **A Contracultura: reflexões sobre a sociedade tecnocrata e a oposição juvenil**. Petrópolis: Vozes, 1972.

SMUTS, Jan C. **Holism and Evolution**. New York: The Gestalt Journal Press, 1996.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAVARES, Maria da Consolação G. C. F. **Imagem Corporal - conceito e desenvolvimento**. São Paulo: Manole, 2003.

VISHNIVETZ Berta. **EUTONIA: educação do corpo para o ser**. Tradução Benita Beatriz Canabrava. São Paulo: Summus, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

SANTOS, André L. P. A.; CORRÊA, Denise A. “Quesito cor”: o eixo étnico racial no contexto educacional de privação de liberdade. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 407-416.

“QUESITO COR”: O EIXO ÉTNICO RACIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

André Luiz Pereira Alves dos Santos (Fundação Casa Nelson Mandela)

andluz1991@gmail.com

Denise Aparecida Corrêa (DEF/UNESP/Bauru)

decorrea@fc.unesp.br

Eixo temático: Etnomotricidade

Resumo: O presente artigo tem por objetivo compreender os processos educativos envolvidos no desenvolvimento do Eixo Étnico-Racial nas medidas socioeducativas, “Quesito Cor” na perspectiva dos adolescentes e da educadora no contexto educacional de privação de liberdade. Pautado na pesquisa qualitativa, realizamos revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada com a educadora e três adolescentes da Fundação CASA. Desvelando duas categorias: A) “Conhecer para respeitar”, B) “Repensando o Quesito Cor”. Percebemos as necessidades de repensar novas estratégias para o caderno “Eixo Étnico-Racial nas medidas socioeducativas”, como também curso de capacitação para os (as) educadores (as) que desenvolvem a Oficina Quesito Cor, possibilitando assim um espaço que proporcione aos adolescentes em privação de liberdade novos conhecimentos acerca da valorização e representação da cultura africana e afro-brasileira e momentos educativos de humanização e respeito a diversidade.

Palavras-chave: Medidas Socioeducativas, Privação de Liberdade, Quesito Cor.

INTRODUÇÃO

Compreender o surgimento de instituições educativas que acolhem crianças e adolescentes que cometem ato infracional, nos remete ao retrospecto histórico da criação de processos regulatórios na tensão entre a necessidade de controle social e de garantia de direitos. As políticas de atendimento e assistencialismo a crianças e adolescentes tornaram-se pautas de discussões com propostas de mudanças que se iniciaram na época imperial e percorreram após a proclamação da república, contribuindo assim para a formação deste grupo na construção do Estado brasileiro (GÓES; FLORENTINO, 2000).

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964 buscou padronizar e centralizar o atendimento de proteção a crianças e adolescentes carentes, abandonados ou autores de ato infracional (PEREIRA; MESTRINER, 1999).

A estruturação da Secretaria de Promoção Social do Estado de São Paulo criou a Fundação Paulista de Promoção Social do Menor (Pró-Menor), que em 1976 passou a se chamar Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM-SP) (CASA, 2010).

Mesmo com os esforços para garantir os direitos das crianças e adolescentes, só em 1990, com a criação do Estatuto da criança e do adolescente (ECA), consolidou-se de forma integral a proteção de crianças e adolescentes, no qual se caracteriza criança até doze anos incompleto e adolescente entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990). Configura no artigo 4 do ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Após a implementação do ECA, a FEBEM-SP ficou responsável em atender somente os jovens que cometessem ato infracional e em 2006 iniciou-se a descentralização da instituição para cidades do interior e litoral paulista, passando a se chamar Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), atendendo assim jovens de 12 a 21 anos incompletos no estado de São Paulo e atualmente a Fundação Casa aplica os regimes de semiliberdade e internação (CASA, 2010).

A Fundação CASA é dividida em três superintendências: pedagógica, saúde e segurança. Na superintendência pedagógica são desenvolvidas o ensino formal ou Escolar, Educação Profissional, Arte e Cultura, Educação Física e Esporte (CASA, 2014), e para o desenvolvimento destas, são abordados diversos temas, sendo um deles a educação das relações étnico-raciais. Diante desta abordagem em discutir a diversidade étnico-racial, a Presidência da Fundação Casa criou o Comitê Institucional Quesito Cor, desenvolvendo assim a história e cultura africana e afro-brasileira com os adolescentes em medidas socioeducativas (CONCEIÇÃO, 2012).

Em um ambiente de privação de liberdade com adolescentes e suas individualidades, retratar como se dão as relações com a história e cultura africana e afro-brasileira, significa promover espaço para que suas vozes e opiniões ecoem. Pensar que em sua grande maioria são afrodescendentes, silenciados e negados diante de uma sociedade opressora e discriminatória, propiciar neste local de privação de liberdade a construção, reconstrução e valorização das raízes brasileira, é desenvolver o respeito à diversidade.

Tendo em vista o cenário acima delineado, o presente artigo tem por objetivo compreender os processos educativos envolvidos no desenvolvimento do Eixo Étnico-Racial Didático “Quesito Cor” na perspectiva dos adolescentes e da educadora no contexto educacional da privação de liberdade.

O EIXO ÉTNICO-RACIAL NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Nos Centros de internação e semiliberdade a superintendência pedagógica segue como parâmetro e diretrizes o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que conforme o Art. 94, assegura aos adolescentes em privação de liberdade direito à educação escolar, cultura, saúde, lazer e esporte, garantindo durante o período de internação o desenvolvimento de atividades pedagógicas (BRASIL, 1990) e as Leis de Diretrizes e Bases da educação (BRASIL, 1996).

Tendo seus direitos assegurados em um espaço privado de liberdade, o adolescente que cumpre medida socioeducativa, desenvolve atividades pedagógicas voltadas ao Ensino Formal no período da manhã e no contra turno, são desenvolvidas oficinas com diversos temas como a Educação Profissional, Arte e Cultura, Educação Física e Esporte e o Quesito Cor.

Com o objetivo em discutir questões relacionadas a diversidade étnico-racial a Presidência da Fundação CASA criou em 2006 o Comitê institucional Quesito Cor, órgão este que atende os adolescentes em medida socioeducativa, representando um avanço da instituição nas políticas de atendimento e na integração em discussões pautadas nas questões étnico-raciais, atendendo também os servidores e parceiros da Fundação CASA (CASA, 2014).

Conforme o último levantamento feito pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), 56% dos jovens e adolescente em privação de liberdade se consideram negros/pardos, conforme as classificações feitas pelo IBGE (BRASIL, 2017). Neste contexto é importante ressaltar e desenvolver temáticas pautadas nas relações étnico-raciais, valorizando e intensificando as práticas para ações de respeito a diversidade cultural. Propiciar dentro deste espaço educacional possibilidades para novos olhares sobre a cultura africana e afro-brasileira é essencial para o desenvolvimento do jovem e adolescente privado de liberdade.

Atendendo a necessidade de se criar espaços voltados as relações étnico-raciais, o Quesito Cor é trabalhado através do caderno “Eixo Étnico-Racial nas Medidas Socioeducativas”. O desenvolvimento dos conteúdos dentro dos Centros, são através das “Oficinas Quesito Cor”, que ocorrem duas vezes por semana e explorados através dos três

eixos temporais que contextualizam o nosso processo histórico, que são: “de onde viemos”, “onde estamos” e “para onde vamos” que são desenvolvidos através de oito oficinas. O eixo “de onde viemos”, é organizado através das Oficinas 1 (origens africanas), 2 (cores e crenças) e 3 (julgamento histórico). Já o eixo “onde estamos” é organizado através das Oficinas 4 (nome e identidade: um acróstico para...), 5 (racismo, preconceito e discriminação) e 6 (saúde: discriminação no atendimento). O último eixo a ser trabalhado é o “para onde vamos” com as oficinas 7 (procurando caminhos) e 8 (projetando o futuro) (SILVA; SAÚDE, 2008).

Esta configuração do caderno Eixo Étnico-Racial nas medidas socioeducativas, possibilita reflexões sobre a cultura, história, religião e gênero, pautadas na cultura africana e afro-brasileira além de auxiliar no desenvolvimento de todos os segmentos culturais que compõe a sociedade brasileira, projetando assim processos educativos pautados na humanização e respeito a diversidade (SILVA; SAÚDE, 2008).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolvida teve abordagem Qualitativa, ao 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” e constou de pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

A revisão bibliográfica e documental buscou trazer o retrospecto histórico de constituição das instituições de acolhimento aos adolescentes em privação de liberdade precursoras da Fundação Casa, bem como a análise de documentos que regulamentam o sistema educacional da instituição, particularmente com foco no Caderno “Eixo Étnico-Racial nas medidas socioeducativas” documento didático-pedagógico que subsidia a área de formação pedagógica “Quesito Cor”. A pesquisa de campo envolveu entrevista semiestruturada com a educadora responsável pelo “Quesito Cor” e três adolescentes da Instituição.

O perfil dos adolescentes entrevistados tem idade entre 15 e 16 anos, com formação escolar do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo dois adolescentes brancos e um pardo. Todos em regime de internação de privação de liberdade por aproximadamente 13 meses.

As entrevistas foram do tipo semiestruturada, em que as questões são pontuadas antecipadamente pelo pesquisador, porém, permite que “[...] se realize explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa” (NEGRINE, 1999, p. 74).

Ressaltamos que, seguindo os procedimentos éticos exigidos, os sujeitos da pesquisa serão identificados por nomes fictícios escolhidos por eles/ela.

Após a realização das entrevistas as mesmas foram transcritas literalmente e submetidas à análise de conteúdo de natureza qualitativa, cuja técnica nomeada como análise temática, conforme menciona Gomes (2004), permite encontrar respostas para questões formuladas a partir do processo de categorização originado do agrupamento de ideias e expressões oriundas das falas de cada sujeito nas entrevistas. Deste processo, emergiram duas categorias, a saber: A) “Conhecer para respeitar”, B) “Repensando o Quesito Cor”.

A) “Conhecer para respeitar”

Esta categoria possibilitou compreender que os conhecimentos sobre as relações étnico-raciais no “Quesito Cor”, na visão da educadora e dos educandos, têm forte relação com a desconstrução de preconceitos e com a abordagem do racismo.

O preconceito foi um aspecto ressaltado na fala da educadora Suzana sobre trabalhar as relações étnico-raciais nas medidas socioeducativas, ela diz que “[...] tem que ser bem trabalhado por questão de preconceito, por muitas questões de não conhecer, [...]”, podemos perceber a sensibilidade e o cuidado da educadora em desenvolver a história e cultura africana e afro-brasileira com os adolescentes, para que eles percebam o novo de uma forma positiva, já que muitas vezes carregam pré-conceitos e estereótipos sobre a matriz africana, conforme CASHMORE (2000, p.438) o preconceito são “[...] crenças e valores aprendidos, que levam um indivíduo ou grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos [...]”. Este processo de sensibilização e cuidado com o novo conhecimento, pode ser percebido através do relato do adolescente Ezequiel sobre a participação dele na Oficina Quesito Cor, onde ele diz que “Foi bom senhor, porque aprendi muita coisa nova, coisas africanas, de raça, de preconceito”. O adolescente Kaique, que também participou da oficina Quesito Cor, disse que “foi bom... para mim saber o negócio do racismo, para não ter preconceito com as coisas diferentes, saber respeitar”. Criar e possibilitar espaços educacionais de construção, desconstrução e reconstrução de saberes é importante para o avanço contra os preconceitos e pré-conceitos existentes sobre a diversidade étnico-racial e principalmente neste caso, saberes de matriz africana e afro-brasileira.

Mesmo tendo um trabalho pautado na igualdade racial, há limitações e divergências no desenvolvimento e na aceitação de novos conhecimentos. A própria Agente Educacional Suzana nos relata estes embates: “No início bem resistentes que ... meio que a fase de negação, ‘não, não vou estudar sobre isso, não vou estudar sobre macumba, não vou estudar

sobre religião' [...]". O processo de resistência e a não aceitação em conhecer o novo, fica mais evidente no campo das religiões afro-brasileiras. Suzana fala que "[...] principalmente no caso das religiões afro, que é a umbanda e o candomblé, que por pouco conhecimento e por ser tradicionalmente visto como algum ruim [...] de que a macumba, o candomblé, a umbanda, os orixás, não são do mal". Muitas vezes relações raciais, grupos e etnias acabam recebendo aspectos negativos, visões distorcidas e até generalizadas acerca de informações incorretas ou incompletas (CASHMORE, 2000). Como podemos perceber através do relato de Kaique, ao qual ele fala que a Oficina 2, que desenvolve o tema Cores e Crenças, foi a que menos gostou "Sobre o negócio de Exu, esses negócios de Deuses africanos, porque eu acho que não tem sentido, porque o que eu aprendi quando criança, é que Deus é um só. " Mesmo Kaique tendo contato e desenvolvendo a Oficina Quesito Cor, podemos perceber como culturas dominantes a elas estão ligadas a religião, estabelecem assim uma relação de poder sobre crenças, sobre o que é certo ou errado, o que pode ser do bem ou do mal. Tratar as religiões de matrizes africanas no campo da diversidade, tendo como esforço superar tolerâncias e preconceitos, valorizando suas crenças, costumes e ritos, nos faz tomar uma postura em colocar as religiões afro-brasileiras no mesmo patamar das religiões Ocidentais (SILVA; SAÚDE, 2008)

A resistência e a negação ao trabalho desenvolvido em conhecer o Eixo Étnico-Racial, também aparecem como desinteresse, como podemos perceber no relato do adolescente Maicon, em que ele diz que "[...] não lembro de muita coisa, porque não foi uma coisa empolgante, não tem motivação para fazer aquilo ali, participei das atividades por obrigação e estar na atividade. ". Mesmo proporcionando espaços que possibilitem discussões acerca das relações étnico-raciais, resistências acerca dos saberes de matriz africana ainda permanecem como algo que não tão interessante, nos possibilitando refletir como culturas dominantes diminuem e marginalizam outras culturas consideradas inferiores.

B) "Repensando o quesito cor"

O caderno "Eixo Étnico-Racial nas medidas socioeducativas", criado e desenvolvido pelo gabinete da Presidência da Fundação CASA, através do Comitê Quesito Cor, tem o objetivo de abordar várias temáticas relacionados ao eixo étnico-racial no ambiente de privação de liberdade.

Desenvolvido pelo Agente Educacional junto com os adolescentes do Centro, o caderno "Eixo Étnico-Racial nas medidas socioeducativas", traz conhecimento e esclarecimento para quem aplica, conforme o relato da educadora Suzana: " Eu acho muito

bom, porque eles trabalham vários eixos, eles trabalham o preconceito, eles trabalham a religião, trabalham o racismo, é um caderno bem [...] simples, porém ele é bem completo assim, ele consegue pra uma pessoa que não conhece, que era no meu caso antes de dar o quesito cor, ele consegue te dar um norte bem grande do que fazer, do que passar, do que é tal coisa [...] além do caderno [...] alguns vídeos [...] tem o CD também com algumas músicas [...]”. Ter um material que possibilite suporte e como trabalhar de forma mais clara o conteúdo a ser desenvolvido, é importante para transmitir e compartilhar os conhecimentos acerca da cultura africana e afro-brasileira.

Mas é importante sinalizar que por mais que os conteúdos possam auxiliar e ajudar no processo educativo das relações étnico-raciais, a sua atualização e novos saberes deve acontecer regularmente, já que o caderno e seus conteúdos foram desenvolvidos em 2008. Quem nos sinaliza para tais mudanças são os próprios adolescentes, conforme o relato de Maicon que fala em “Trazer materiais mais interessantes [...]”, e o adolescente Ezequiel que comenta sobre ter um “Material novo, com novas coisas pra gente aprender [...]”. Quando questionada, a educadora nos sinaliza para uma possível atualização do caderno, ela diz que “Acrescentaria algo sim, poderia ser um pouco atualizado, as vezes acho que tem algumas palavras que talvez sejam um pouco difíceis para a linguagem dos meninos, que você tem que ficar colocando de uma forma mais simples, mais objetiva, ele é muito completo realmente, porém pra esse tipo de público ainda é uma linguagem um pouquinho complicada. ”. Percebe-se através das falas dos dois adolescentes e da educadora a necessidade em se ter um material atualizado com mais possibilidades pedagógicas, sabe-se da importância que o material educacional tem para os processos educativos, ajudando, auxiliando e dando suporte a todos que estão envolvidos no processo.

Outro ponto relevante apontado pela educadora, foi sobre a sua formação para o desenvolvimento das Oficinas do Quesito Cor. Segundo Suzana, “[...] como é um projeto que não faz tanto tempo, eu acho que eu ainda poderia estudar mais para passar mais para eles, acho que essa seria minha maior dificuldade, não conhecer muito a fundo, porque às vezes tem pergunta que eles me fazem que eu não vou saber responder, então talvez um tempo mesmo para poder estudar, assim falar [...] esse tempo você tem pra estudar o quesito cor [...]”. Um adolescente sinalizou para essa formação da educadora, “[...] aprimorar o método de ensino. Tornar a aula mais motivada. A professora poderia usar outros meios para ensinar [...] alguma forma da aula ser mais prática”. É importante que mesmo após a formação acadêmica, o educador (a) esteja sempre em processo de renovação de conhecimento e

caminhos, para intensificar suas práticas pedagógicas e atuar conforme as necessidades do meio onde está inserido.

Sobre cursos ou encontros de formação e atualização, a educadora nos sinaliza que, “ Já ouvi falar que teve, porém não tem mais e eu sinto muita falta disso, porque né, essa falta que eu disse na pergunta anterior, que gostaria de ter esse tempo para estudar, então esse curso de formação dentro da fundação seria importante, porque seria o tempo pra estudar... pra aperfeiçoar, assim como nos outros projetos, Projeto Khan e Programa Ê, que tem a cada 3 meses se eu não me engano, que tem uma capacitação, que tem uma reunião para falar como ‘ta’ o projeto né, acho que o quesito cor, seria extremamente importante.” É importante ressaltar a necessidade de se criar espaços, encontros, debates, para que os conhecimentos compartilhados sejam relevantes e principalmente, que crie dentro da Fundação CASA, um espaço de respeito a diversidade e de processos educacionais humanizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise da revisão bibliográfica, do caderno “Eixo Étnico-racial nas medidas socioeducativas” e das entrevistas semiestruturadas, podemos perceber os esforços e a preocupação da Fundação CASA, em desenvolver o eixo étnico-racial em um ambiente de privação de liberdade. Proporcionar neste espaço um ambiente de aprendizagem em que os adolescentes possam dialogar e principalmente expor suas ideias e conhecimentos, explorando e desenvolvendo suas capacidades para um novo olhar de mundo através das Oficinas do Quesito Cor.

Tendo seus direitos assegurados em todos os campos, segurança, saúde e educação, os adolescentes que estão privados de liberdade, muitas vezes marginalizados e oprimidos, podem através do Quesito Cor, expor sentimentos, opiniões e saberes, que muitas vezes são silenciados. Por isto é importante propiciar um ambiente no qual o adolescente se questione, através dos seus atos, compreendendo o seu desenvolvimento e potencialidades a ponto de construir e transformar o seu processo educacional (CONCEIÇÃO; GONÇALVES JUNIOR, 2010). Pensar neste espaço de ressocialização, é pensar em um ambiente de valorização da diversidade, por isso que desenvolver a cultura africana e afro-brasileira, pode desencadear processos educativos voltados à humanização e respeito à diversidade. Pontos estes que ficaram evidentes nas falas da educadora e dos adolescentes.

Mesmo propiciando espaços para novos conhecimentos a diversidade, haverá resistências e embates sobre a aceitação, valorização e respeito às relações étnico-raciais. Por isso que enquanto educadores e educadoras, devemos estar engajados no processo de

construir, reconstruir e valorizar a cultura africana e afro-brasileira, este processo deve ser contínuo e permanente, sensibilizando neste espaço de ressocialização as lutas dos negros e não negros contra a desigualdade, discriminação e preconceito.

Enquanto educadores (as), devemos nos atentar às nossas práticas pedagógicas, que elas possam estar fundamentadas e coerentes com o ambiente em que se encontram. Que são necessárias atualizações, aperfeiçoamentos e espaços para um ambiente de transparência, e principalmente dar voz aqueles que muitas vezes são silenciados diante de condutas opressoras, apagando-se das suas reais convicções, saberes e crenças. Conforme Maranhão (2009) nos mostra, “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 [...]” (p. 51).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm >. Acesso em: 19 jun. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 21 ago. 2017.

BRASIL. **Levantamento Anual SINASE 2014**. 2017. Disponível em: < <http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-sinase-2014> >. Acesso em: 19 jun. 2017.

CASA, Fundação. **A Fundação - História**. São Paulo. Fundação Casa, 2010. Disponível em: < <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=a-fundacao-historia&d=83> >. Acesso em: 25 jun. 2017.

CASA, Fundação. **Superintendência Pedagógica CASA**, 2014. Disponível em: < <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=superintend%C3%Aancia-pedag%C3%B3gica&d=17> >. Acesso em: 25 jun. 2017.

CONCEIÇÃO, W. L.; GONÇALVES JUNIOR, L. Educação física escolar: uma experiência com adolescentes em privação de liberdade. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 3., 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2010. p.9-43.

CONCEIÇÃO, W. L. **Lazer e adolescentes em privação de liberdade: um diálogo possível?** 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.

GÓES, J.R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, M.D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2000. p. 177-191

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80.

MARANHÃO, F. **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, 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.

PEREIRA, I.; MESTRINER, M. L. **Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade: medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional**. São Paulo: IEE/PUC-SP; Febem-SP, 1999.

SILVA, B.C.; SAÚDE, M. A. R. **Eixo Étnico-Racial nas medidas socioeducativas**. 43p. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 2008.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

RODRIGUES, Leidjane F.; RODRIGUES, Giane F.; RODRIGUES, Cae. Os benefícios do exercício verde para adultos acima de 60 anos. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 417-427.

OS BENEFÍCIOS DO EXERCÍCIO VERDE PARA ADULTOS ACIMA DE 60 ANOS

Leidjane Florentino Rodrigues (UFS)

leid_inha@hotmail.com

Giane Florentino Rodrigues (UFS)

giaflor@hotmail.com

Cae Rodrigues (UFS)

rodrigues.cae@gmail.com

Eixo temático: Motricidade, Bem Viver e Saúde

Resumo: O exercício, compreendido em seu conceito mais amplo de intencionalidade à saúde, é capaz de trazer muitos benefícios à vida das pessoas que o adotam como alternativa para uma vida mais saudável e ativa. Considerando a atual predominância urbana da população mundial, é seguro dizer que a maioria das pessoas vive cercada de prédios e asfaltos por todos os lados, sejam em suas casas, trabalhos, escolas e em seus momentos de exercício, principalmente em academias especializadas em diferentes tipos de exercício. A predominância de experiências em ambientes fechados e privados da luz solar, tanto de entretenimento como de trabalho, corroboram para condições potencialmente prejudiciais à saúde. Além disso, comprometem a própria experiência do movimento, assim como a relação de interação com a natureza. Considerando o foco desse ensaio em adultos acima de 60 anos, discute-se como o exercício verde, compreendido como o exercício com intencionalidade à interação com a natureza, contribui para a diminuição dos efeitos deletérios do envelhecimento e para a melhora dos aspectos essenciais da com-vivência. Além disso, discute-se sobre potenciais aspectos de conservação da natureza pela incorporação de preceitos ecológicos no habitus de movimento de adultos acima de 60 anos com vivências regulares de exercícios verdes.

Palavras-chave: Idosos. Saúde. Qualidade de vida. Com-vivência. Sensibilização ambiental.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem foco em dois temas centrais: o primeiro é o da relação entre a prática de exercícios verde (intencionalidade à promoção da saúde em interação com a natureza) e indivíduos adultos acima de 60 anos; o segundo são os potenciais

benefícios deste tipo de exercício para esta parcela da população e para a (re)construção das relações ser humano-natureza.

No que diz respeito ao primeiro tema, de acordo com um estudo dos autores Barton e Pretty publicado em 2010 na revista estadunidense *Environmental Science & Technology*, a relação com o meio ambiente tem influência positiva no ser humano. O estudo é construído sobre o preceito de que “[...] praticar cinco minutos de exercício físico num espaço verde melhora significativamente a autoestima e o humor, ambos fundamentais para a saúde mental [...] liberta a mente, relaxa o espírito, reduz a ansiedade e permite pensar com maior clareza” (BARTON; PRETTY, 2010, p. 2).

O viés oportunamente encontrado para a relação causa e efeito diz respeito aos benefícios da prática do exercício verde, percebendo-se que este tipo de prática traz benefícios, nomeadamente, na melhoria do “estado de espírito”. Entre exercícios citados estão o caminhar, fazer jardinagem, andar de bicicleta, pescar, andar de barco, andar a cavalo, sempre considerando a importância do ar livre e da incidência solar. Além disso, estudos internacionais vêm provando que os benefícios são potencializados se o exercício for realizado na presença de água, preferencialmente junto ao mar ou num jardim com um lago.

O Fundo de população das Nações Unidas (UNFPA, 2012, p.5) revela que “[...] o envelhecimento populacional é uma das mais significativas tendências do século XXI, com implicações importantes e de longo alcance para todos os domínios da sociedade”. Dados dão conta que, em todo o mundo, a cada segundo duas novas pessoas tornam-se sexagenárias – computando-se um total anual de quase 58 milhões de novos indivíduos de 60 anos, constituindo uma proporção de um em cada nove pessoas no mundo com 60 anos de idade ou mais, estimando-se ainda um crescimento para um em cada cinco por volta do ano 2050.

Tal fenômeno não pode mais ser ignorado, por isso deve-se repensar soluções para tornar este envelhecimento uma experiência ativa, numa lógica que entende-se repousar em direitos da pessoa estabelecidos em dispositivos da Constituição Federal do Brasil de 1988: o direito à saúde, o direito ao uso de espaços públicos, sobretudo, em espaços abertos/verdes, doravante denominados meio ambiente (BRASIL, 1988). São direitos da pessoa e, na constatação de que a vida torna-se mais longínqua, são direitos do indivíduo acima dos 60 anos.

Não se sabe ao certo se as mudanças trazidas com o envelhecimento são caracterizadas pelo envelhecimento primário, inerentes a todos os indivíduos e

geneticamente determinadas, ou se tem características de envelhecimentos secundários, determinadas pelos fatores externos/ambientais. Porém, sabe-se que ao modificar ou diminuir esses fatores - internos e externos - ocorre o que se chama de envelhecimento saudável, caracterizado pelos baixos riscos de doenças e de incapacidade funcional e de uma vida mais ativa.

O exercício é apontado como determinante para a promoção da saúde, prevenção de doenças, prolongamento da vida e fatores de higiene (GLADWELL, 2013). Em adultos com mais de 60 anos, o exercício se torna ainda mais importante considerando-se algumas particularidades fisiológicas e sociais dessa população. Nesse contexto, este estudo aponta a natureza, concebida em sua dimensão virtual (da forma em que é concebida/imaginada pelo indivíduo), como potencialmente fomentadora do exercício direcionado a adultos com mais de 60 anos, abrindo-se ainda a possibilidade de integração entre indivíduos de diferentes faixas etárias. Desse modo, o presente ensaio abordará tal tema da seguinte perspectiva: a) a importância do exercício para adultos acima de 60 anos; b) os benefícios potenciais do exercício verde para adultos acima de 60 anos.

O EXERCÍCIO NA VIDA DO ADULTO ACIMA DE 60 ANOS

A relação direta entre o exercício e a saúde do adulto acima de 60 anos é tema discutido por diferentes áreas de produção de conhecimento, como antropologia, serviço social, geriatria e gerontologia. Segundo dados da OMS/FIMS (COMITÉ, 1998), muitas doenças, tais como doenças cardiovasculares, hipertensão, derrame, diabetes e incapacidades físicas e mentais que acometem adultos acima de 60 anos apresentam-se mais por falta de exercícios do que por fatores relacionados com o próprio processo de envelhecimento. Além da relação direta entre o exercício e a prevenção de doenças, há também importantes considerações, principalmente para o adulto acima de 60 anos, em relação à possibilidade de mobilidade, fator que incide diretamente na independência desse indivíduo em relação a sua movimentação e conseqüente busca pela com-vivência com outros e com o meio. De modo geral, a promoção do exercício para adultos acima de 60 anos possibilita que estes sejam protagonistas de sua condição de vida, ao passo que influencia decisiva e positivamente nos efeitos deletérios do envelhecimento, conferindo-lhes o que se chama de envelhecimento ativo, conceito definido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como as possibilidades decorrentes do exercício para o adulto acima de 60 anos.

Alvo de estudos também na antropologia, devido ao caráter preconceituoso que a devida faixa etária enseja, a velhice legitima os estereótipos de inaptabilidade e falta de funcionalidade (MINAYO; COIMBRA JR., 2002). Todavia deve-se levar em conta que, embora o adulto acima de 60 anos não apresente a mesma capacidade física, habilidade e flexibilidade mental do jovem, ele carrega consigo experiências socioculturais capazes de gerar nos jovens uma apreensão dessas memórias, o que concorrerá para torná-lo um indivíduo mais afetivo e interligado socialmente com outras faixas etárias, predispondo-os a um convívio mais harmonioso. Por outro lado, quando o jovem está em contato direto e contínuo com pessoas de maior idade, consegue legitimar suas experiências de conhecimento cultural e valorizam e resgatam suas origens e suas memórias afetivas, o que sugere a capacidade de gerar um cuidado entre o jovem e o indivíduo com mais de 60 anos. Portanto, melhorar a qualidade de vida destes indivíduos é premissa para que tanto eles como os jovens com o qual com-vivem possam vivenciar suas experiências etárias de maneira mais intensa.

O acelerado ritmo de envelhecimento no Brasil (IBGE, 2010) cria novos desafios para a sociedade brasileira contemporânea. O envelhecimento ocorre num cenário de profundas transformações sociais, urbanas, industriais, familiares e ambientais. A família encontra grandes dificuldades para o desempenho das funções tradicionais a ela atribuídas: de educadora das crianças e cuidadora dos mais velhos. Se as instituições para adultos acima de 60 anos, conhecidas como asilos, se destinavam, em certo momento, à velhice desvalida, na sociedade atual, marcada pelo envelhecimento, passam a ter uma nova missão: cuidar de indivíduos necessitados de várias modalidades de serviços, em face das perdas funcionais que tornaram problemática a vida a sós ou com a família.

A velhice é caracterizada como um fenômeno heterogêneo, por não apresentar característica singular. Sendo heterogêneo há, portanto, uma enorme variedade nas possibilidades do ser e do se constituir “velho”. Ou seja, o envelhecimento não retrata apenas o caráter cronológico, sendo abrangente também a fatores biopsicossociais e funcionais (ROWE; KAHN, 1987). Nesse sentido, pensar sobre a velhice significa a consideração de aspectos que transcendem a mera ausência de doenças.

Assim, o exercício tem benefícios que vão além de exames laboratoriais normais e de uma melhora na sensação de bem estar, benefícios que possibilitam uma vida mais prazerosa e com menores ocorrências de doenças relacionadas à idade (MATSUDO; MATSUDO; BARROS NETO, 2001). Do ponto de vista da aptidão fisiológica, o

exercício contribui para a capacidade de realização de esforços e movimentos de ordem cotidiana sem fadiga ou grandes desconfortos; ainda ajuda na regulação e manutenção do peso corporal e contribui com o melhor funcionamento fisiológico do metabolismo e das defesas do organismo contra infecções (BORGES; MOREIRA, 2009). Além das questões de aptidão fisiológica, o exercício promove diminuição nos níveis de ansiedade e depressão, assim como o retardamento da mobilidade diminuída e da diminuição cognitiva (WHO, 2005), fatores que influenciam diretamente na perda da independência, um dos principais problemas relacionados ao bem viver do adulto acima de 60 anos.

Porém, segundo a OMS e a Federação Internacional de Medicina do Esporte (FIMS), mais da metade da população em todo o mundo ainda é pouco ativa; essas entidades recomendam que governos promovam e melhorem programas de aptidão e exercícios com ênfase das políticas sociais e de saúde pública, ancorando-se nas seguintes afirmações:

- A atividade física diária deve ser vista como um marco fundamental de um estilo de vida ativo. A atividade física deve ser reintegrada à rotina da vida cotidiana. Um primeiro passo óbvio seria o uso de escadas em vez de elevadores, e caminhar ou pedalar para cumprir curtos percursos. [...]
- Os adultos devem ser estimulados a aumentar sua atividade física habitual gradualmente, objetivando realizar pelo menos 30 minutos diários de atividade física de intensidade moderada como, por exemplo, caminhada e subida de escadas. Atividades mais intensas como o jogging, andar de bicicleta, jogos de campo ou quadra (futebol, tênis, etc.) e natação podem proporcionar benefícios adicionais.
- Deve-se oferecer às mulheres uma variedade de oportunidades e mais estímulo para realizar exercícios saudáveis.
- Os cidadãos da terceira idade, incluindo os mais idosos, cujo número aumenta em todo o mundo, devem ser estimulados a ter vida fisicamente ativa de modo a manter sua independência de movimentação e sua autonomia pessoal, a reduzir os riscos de lesões e a promover nutrição ideal. Os papéis e as relações sociais serão assim também facilitadas. [...]
- O fato de que há benefícios ao iniciar atividade física a qualquer idade deve ser amplamente divulgado pelos meios de comunicação (COMITÉ, 1998, P. 121).

Considerando-se a importância do exercício no acesso ao bem viver, sobretudo para os adultos acima de 60 anos, destaca-se as potencialidades de maior autonomia, melhor qualidade de vida, independência e ausência ou diminuição de doenças.

BENEFÍCIOS DO EXERCÍCIO VERDE PARA ADULTOS ACIMA DE 60 ANOS

Entende-se por meio ambiente ecologicamente equilibrado aquele em cujo local é possível o desenvolvimento da vida minimamente digna e propícia ao desenvolvimento das potencialidades bióticas e abióticas. Tal conceito é estabelecido na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na qual postula-se no capítulo VI, Art. 255, que “[...] todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Desse modo constitui-se obrigação do ser humano cuidar, defender, respeitar e preservar o ambiente como sua própria casa.

Considerando a potencial influência do contato com o meio ambiente ecologicamente equilibrado sobre possibilidades de desenvolvimento de qualidade de vida e de saúde, destacamos que o conceito de qualidade de vida desenvolvido no presente ensaio vai ao encontro do conceito de bem viver, pelo qual se entende que a qualidade de vida não se resume ao acesso e posse de bens materiais e de consumo, mas se constitui na possibilidade de encontros harmoniosos na com-vivência, tanto com outros como com o ambiente. Destacamos também que o conceito de saúde desenvolvido no presente ensaio não se restringe à ausência de doenças, mas inclui também a possibilidade da com-vivência lúdica, ou seja, envolve elementos de uma vida na qual a felicidade e o prazer são acessíveis e acessados na cotidianidade. Sobre o conceito de com-vivência:

A proposta de apresentar o termo dessa maneira justifica-se pela necessidade de enfatizar o caráter humano implícito na expressão, ou seja, enfatizar o “viver com”, que significa considerar a complexa teia de relações de seres humanos sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo. Importante salientar o caráter dinâmico da expressão, apresentado especialmente pelo uso do hífen (bastante comum na fenomenologia), pois homens e mulheres não são no mundo, como objetos estáticos, estão sempre sendo ao mundo, num movimento constante e transformador (STEVANUX; RODRIGUES, 2012, p.5).

Considerando, assim, as possibilidades de com-vivência na natureza, concebida tanto como o meio ambiente ecologicamente equilibrado quanto como em sua dimensão virtual (da forma em que é concebida/imaginada pelo indivíduo), relevando ainda sobre as possibilidades dessa com-vivência na potencial melhoria da qualidade de vida e na saúde, destacamos nesse ensaio o “exercício verde” como meio para a com-vivência na natureza pelo adulto acima de 60 anos.

O conceito de “exercício verde” é desenvolvido por Mackay e Neill (2010), sendo caracterizado pelos exercícios realizados ao ar livre (ambiente natural) e diretamente beneficiados pela incidência solar. No caso específico dessa pesquisa, o exercício verde é compreendido como o exercício com intencionalidade à interação com a natureza, compreendendo a concepção mais ampla de natureza descrita no parágrafo anterior. Defende-se nesse ensaio que os benefícios do exercício verde intensificam os próprios benefícios do exercício, considerando-se tanto os estudos que apontam os benefícios específicos do contato com a natureza como a predisposição do adulto acima de 60 aos exercícios verdes, evitando, assim espaços fechados e com certa orientação ao público mais jovem, tais como as academias especializadas em diferentes tipos de exercícios.

O exercício verde também seria um meio propício à incorporação de preceitos ecológicos ao habitus de movimento desses indivíduos, haja vista os valores ecosomaestéticos-ambientalmente éticos-ecopolíticos (PAYNE, 2015) que potencialmente se desenvolvem a partir de experiências na natureza (RODRIGUES, no prelo).

Outro benefício potencial dos exercícios verdes inclui a exposição controlada à radiação ultravioleta, especificamente importante para a produção de vitamina D, que atua diretamente na melhoria da saúde dos ossos, favorece o sistema imunológico, prevenindo cardiopatias, diabetes, hipertensão arterial, melhora as sensações de revitalização, diminuição de depressão, melhora o humor, diminui tensões, previne elementos que podem aumentar as chances de incidência do câncer e fortalece o sistema muscular, diminuindo o risco de quedas e facilitando os movimentos dos braços, pernas e tronco (WHO, 2005; BARTON; PRETTY, 2010).

Estudos apontam que: “[...] em 2025, existirá um total de aproximadamente 1,2 bilhões de pessoas com mais de 60 anos. Até 2050 haverá dois bilhões, sendo 80% nos países em desenvolvimento” (WHO, 2005, p. 8). Nesta conjuntura populacional se faz necessário um programa de atividade que vise à melhoria da qualidade de vida e envelhecimento ativo desta população. Conforme consta no estatuto do idoso, é dever do poder público, da comunidade, da família e da sociedade assegurar e possibilitar aos idosos, subsídios para garantir um envelhecimento com todas as prerrogativas constantes nos artigos 8º, 9º e 20º (BRASIL, 2003).

Entende-se, portanto, que o exercício verde destinado ao público idoso representa um diferencial devido aos benefícios apontados anteriormente e para além

das motivações já mencionadas, mais especificamente, que atue sobremaneira nas relações afetivas e sociais dos idosos, haja vista poder transitar entre faixas etárias distintas, configurando-se em relações sociais que podem desencadear novos aprendizados, viabilizar troca de experiências, promovendo a cidadania entre os envolvidos (MIRANDA, 2009). Todavia, apontar meios para melhorar a qualidade de vida dessa parcela da população é intento deste estudo, ao tempo em que promove o seu envelhecimento ativo.

A expectativa de uma vida mais longa é uma conquista da civilização e representa grande potencial para o desenvolvimento humano geral. Com sua experiência coletiva e habilidades, a crescente população de homens e mulheres idosos é um recurso precioso para as famílias, as comunidades, a economia e a sociedade como um todo. É fato que a participação ativa desses indivíduos na sociedade é cada vez mais essencial para compensar o declínio da proporção de jovens (ILC, 2015, p.19).

A importância da participação do idoso nos processos sociais, destacada na citação acima, só tende a crescer, considerando que em breve constituirão a maioria da população (ILC, 2015). No atual contexto social, já observa-se um fluxo e contra fluxo social que interliga as diversas faixas etárias, fato que torna estas relações proveitosas para todos os envolvidos, devido às trocas experienciais que nelas se estabelecem (MIRANDA, 2009), além de ser um fator essencial no processo de envelhecimento:

Manter a autonomia e independência durante o processo de envelhecimento é uma meta fundamental para indivíduos e governantes. Além disso, o envelhecimento ocorre dentro de um contexto que envolve outras pessoas, amigos, colegas de trabalho, vizinhos e membros da família. Esta é a razão pela qual interdependência e solidariedade entre gerações (uma via de mão-dupla, com indivíduos jovens e velhos, onde se dá e se recebe) são princípios relevantes para o envelhecimento ativo (WHO, 2005, p.13).

Garantir independência e autonomia para que os adultos com mais de 60 anos possam externar suas potencialidades num ambiente seguro, saudável e integrador, caracteriza-se como premissa para que o envelhecimento ativo seja compreendido como um dos princípios relevantes das relações socioafetivas. Neste sentido, este estudo aponta para a necessidade premente de realização de exercícios em ambientes abertos, sendo esta uma das características relativas ao exercício verde, segundo o qual os benefícios vão muito além do que se pode quantificar, muito além do que exames laboratoriais podem atestar (GLADWEL, 2013).

A realização do exercício traz consigo o potencial de benefícios de caráter social, econômico e ambiental. Social, por que possibilita uma maior integração e socialização com indivíduos da mesma faixa etária, assim como com outras faixas etárias. Econômicas, pois através da prática do exercício verde diminui-se gastos com medicações e consultas médicas, em se tratando de adultos com mais de 60 anos. Ambientais, por que se difunde o sentimento de conservação da natureza. Desse modo, a criação de políticas públicas que estimulem a realização do exercício verde é de suma importância para garantir um envelhecimento saudável e uma melhor qualidade de vida para indivíduos com mais de 60 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, a qualidade de vida não é vista apenas como atividade fim, mas uma atividade meio para o desenvolvimento de uma etapa de vida tão importante e significativa da espécie humana: o envelhecimento. O estudo em questão aponta referências que indicam o exercício como veículo potencializador das benesses para uma melhoria na qualidade de vida da população, sobretudo para adultos acima de 60 anos. Nesse sentido, o exercício verde aparece como uma alternativa que agrega ainda o potencial interesse à interação ser humano/natureza, podendo apresentar benefícios que vão ao encontro da promoção de saúde e da qualidade de vida, além do potencial desenvolvimento de valores ecosomaestéticos-ambientalmente éticos-ecopolíticos (PAYNE, 2015).

A promoção de políticas públicas que estimulem a realização do exercício verde e fomentem a criação de espaços próprios para essa prática podem incidir diretamente na diminuição de gastos com medicamentos e internações, bem como em experiências ecológicas com potenciais direcionamentos a transformações das relações ser humano-natureza. Neste sentido espera-se despertar nos gestores públicos a necessidade de implementar espaços abertos propícios à prática do exercício que contem, sobretudo, com segurança, conforto e apazibilidade concernentes ao desenvolvimento do adulto acima de 60 anos.

REFERÊNCIAS

BARTON, J.; PRETTY, J. A walk a day keeps the doctor at bay. **American journal of Environmental Science and Technology**, 2010. Disponível em: < https://www1.essex.ac.uk/news/event.aspx?e_id=1588 >. Acesso em 16 jul. 2017.

BORGES, M. R. D; MOREIRA, A. K. Influência da prática de atividades físicas na terceira idade: estudo comparativo dos níveis de autonomia para o desempenho nas AVDs e AIVDs entre idosos ativos fisicamente e idosos sedentários. **Motriz**, v.15, n.3, p.562-573, jul./set. 2009.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.html >. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto do Idoso**. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. Disponível em: < http://www.cefid.udesc.br/arquivos/id_submenu/723/estatutodoidoso.pdf >. Acesso em: 21 jun. 2017.

COMITÊ DA OMS/FIMS EM ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE. Posicionamento Oficial da OMS/FIMS: Exercício para a Saúde. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 4, n. 4, p. 120-121, jul./ago. 1998. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-86921998000400005> >. Acesso em: 10 jun. 2017.

GLADWELL, V. F.; BROWN, D. K.; WOOD, C.; SANDERCOCK, G.; BARTON, J. L. The great outdoors: how a green exercise environment can benefit all. **Extreme Physiology & Medicine**, v.2, n.1, p.1-7, 2013. Disponível em < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3710158/pdf/2046-7648-2-3.pdf> >. Acesso em: 02 ago. 2017.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Tendências Demográficas**. 2010. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/08/1333690-idosos-serao-14-da-populacao-noano-de-2060-aponta-o-ibge.shtml> >. Acesso em: 14 abr. 2016.

ILC. CENTRO INTERNACIONAL DE LONGEVIDADE BRASIL. **Envelhecimento Ativo: um marco político em resposta à revolução da longevidade**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: < http://ilcbrazil.org/portugues/wp-content/uploads/sites/4/2015/12/Envelhecimento-Ativo-Um-Marco-Pol%C3%ADtico-ILC-Brasil_web.pdf >. Acesso em: 15 set. 2017.

MACKAY, G. J. S.; NEILL, J. T. O efeito do "exercício verde" em estado de ansiedade e o papel da duração do exercício, intensidade e cor verde: um estudo quase-experimental. **Psicologia do Desporto e Exercício**, v.11, n.3, p.238-245, 2010.

MATSUDO, S. M. M.; MATSUDO, V. K. R.; BARROS NETO, T. L. Atividade física e envelhecimento: aspectos epidemiológicos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v.7, n.1, p.2-13, 2001.

MINAYO, M. C. S.; COIMBRA JR, C. E. A. **Antropologia, saúde e envelhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MIRANDA, D. S. Socialização e participação dos idosos: o caso SESC. In: BARROSO, Á. E. S. (Coord.). **Perspectiva social do envelhecimento**. São Paulo: Secretaria

estadual de Assistência e Desenvolvimento Social, Fundação Padre Anchieta, 2009. p. 29-47. Disponível em: <
http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/biblioteca/publicacoes/volume4_Perspectiva_social_do_envelhecimento.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

PAYNE, P. Critical curriculum theory and slow ecopedagogical activism. **Australian Journal of Environmental Education**, v.31, n.2, p.165-193, 2015.

RODRIGUES, C. MovementScapes as ecomotricity in ecopedagogy. **Journal of Environmental Education**. No prelo.

ROWE, J.; KAHN, R. Human aging: usual and successful (Physiological changes associated with aging). **Science**, v.237, p.143-147, 1987.

STEVAUX, R. P.; RODRIGUES, C. Com-vivência, educação e lazer: construindo processos educativos a partir da diversidade cultural. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., São Cristóvão-SE. **Anais...** São Cristóvão: EDUCON, 2012.

UNFPA. Fundo de População das Nações Unidas e Help Age International. **Envelhecimento no Século XXI: Celebração e Desafio**. 2012. Disponível em: <
https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Portuguese-Exec-Summary_0.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

SCHLINDWEIN, Marcelo N. O meteoro bípede: uma reflexão sobre o efeito da mudança de nossa postura corporal sobre os atuais impactos causados no ambiente pelo *Homo sapiens*. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 428-438.

**O METEORO BÍPEDE: UMA REFLEXÃO SOBRE O EFEITO DA MUDANÇA
DE NOSSA POSTURA CORPORAL SOBRE OS ATUAIS IMPACTOS
CAUSADOS NO AMBIENTE PELO *HOMO SAPIENS***

Marcelo Nivert Schlindwein (UFSCar/Sorocaba)
mnivert@ufscar.br

Eixo temático: Ecomotricidade

Resumo: A partir de uma abordagem evolutiva o texto discute a importância da bipedia como elemento central para entender os atuais impactos do *Homo sapiens* no ambiente e na biodiversidade que nos cerca. Autores postulam que nossa espécie elevou a taxa de extinções em um patamar mil vezes superior ao período anterior a sua presença no ambiente. Somos também diretamente responsáveis pela alteração de cerca de 50% das terras livres de gelo, além de estimativas indicarem que utilizamos cerca de 40% da energia dos ecossistemas terrestres. Partindo das modificações comportamentais e demográficas causadas pelo surgimento do “caminhar ereto”, o texto propõe que o *Homo sapiens* tornou-se um “meteoro bípede”, uma metáfora para a sua responsabilidade no que seria a sexta grande extinção em massa na escala de tempo geológico do planeta.

Palavras-chave: Bipedalismo. Extinções. Motricidade. Evolução humana.

INTRODUÇÃO

A população humana global ultrapassou a cifra de seis bilhões de indivíduos no início do século XXI. No ocidente, a maior parte dessa população vive atualmente em núcleos urbanos que denominamos de cidades. Esses agrupamentos de grande densidade populacional da nossa espécie, via de regra, não produzem o alimento que comem. Seus moradores também não retiram do ambiente os recursos para confeccionar as suas vestimentas, os materiais usados para construir seus abrigos e, mesmo a maior parte da energia que utilizam para seus deslocamentos. Do ponto de vista ecológico, nossas cidades são grandes consumidores de recursos naturais produzidos em ambientes distantes e apresentam sistemas ecológicos extremamente simplificados quando comparados àqueles que antes existiam no local.

Uma das grandes questões que sempre se fez presente nas ciências naturais foi investigar o lugar dos humanos na Natureza. Dependendo da formação acadêmica de quem faz este estudo, o enfoque e a profundidade como se usam os dados mais biológicos ou mais sociológicos são completamente diferentes. Sabemos que nossa fisiologia e anatomia indicam claramente que biologicamente somos primatas. Mas quando analisamos nossa evolução cultural e avanços tecnológicos percebemos que não somos um primata qualquer. Uma das maiores questões de nossa evolução é o que nos faz humanos? (FOLEY, 1993; WRIGHT, 1996; STANFORD, 2010). Os autores concordam que um primeiro elemento nessa discussão foi a bipedia.

Nossa dinâmica populacional foi, durante a maior parte de nossa evolução como espécie, muito parecida com outros mamíferos de grande porte que habitam as savanas africanas. Os ancestrais pertencentes ao nosso gênero eram essencialmente oportunistas em relação aos recursos disponíveis no ambiente, vivendo em pequenos grupos de caçadores coletores. A grande questão é como nos tornamos uma espécie capaz de fazer com que as extinções causadas pelas ações antrópicas seja estimada em 1.000 vezes superior ao período anterior da presença do *Homo sapiens*. Dados indicam que a espécie humana hoje utiliza cerca de 40% da energia do planeta e já alteramos cerca de 50% das terras livres de gelo (KORMODY; BROWN, 2002; SCHLINDWEIN, 2009).

Os seres humanos modernos surgiram na África em um período não superior há duas centenas de milhares de anos (LEWIN, 1999). Com populações de baixa densidade e com grupos pequenos de caçadores-coletores rapidamente se espalharam por todos os continentes, exceção feita a Antártida. Sua extrema habilidade para lidar com novas situações fez com que sua expansão territorial atingisse tanto altitudes e latitudes amplas e permitiu sua sobrevivência e reprodução em ambientes tão distintos quanto a taiga e o deserto (MORÁN, 1994). Tão importantes quanto as adaptações fisiológicas, as repostas culturais dos humanos aos biomas e seus recursos permitiu que nenhuma outra espécie tivesse tamanha distribuição espacial (DIAMOND, 2003).

Como qualquer outra espécie, o homem interage com os ecossistemas a sua volta. Suas necessidades energéticas modificam os ecossistemas existentes. Nossa evolução cultural potencializou os efeitos dessas interações levando um impacto tal que parte altamente significativa da biodiversidade responde de maneira negativa as alterações causadas pelo *Homo sapiens* (WRIGHT, 1996). A partir dos registros fósseis e do nosso comportamento atual como poderíamos explicar o porquê do sucesso demográfico da nossa espécie? Quais os principais fatores que levaram a que

nossa espécie desenvolvesse o atual nível de complexidade de relações e impactos a biodiversidade? A bipedia para ser o começo da resposta para essa questão. Dentro os principais eventos evolutivos de nossa linhagem foi nossa postura bípede que forneceu os elementos evolutivos que permitiram os avanços tecnológicos e culturais que levaram domesticação de plantas e animais e o modo como manejamos atualmente os recursos naturais (LEWIN, 1999; STANFORD, 2010). Se hoje construímos grandes cidades, sistemas de transportes e hidroelétricas e muitas inovações tecnológicas, o *primeiro passo* bípede foi o grande elemento desencadeador desse processo.

SOMOS PRIMATAS DE CÉREBRO GRANDE, QUASE SEM PÊLOS E BÍPEDES...

Uma das grandes questões que sempre se fez presente nas ciências naturais foi investigar o lugar dos humanos na Natureza. Estudar o *Homo sapiens* envolve uma dialética entre os elementos essencialmente biológicos e as propriedades culturais. Somos uma espécie que é tanto uma construção biótica, como uma paisagem mnemônica. Como não existem formigas sem o superorganismo da colônia, não existe o *humano* sem a cultura e a autoconsciência (PRADO; MURRIETA, 2015). A paleantropologia acabou fornecendo importantes elementos para essa discussão. Principalmente por apresentar importantes elementos para o entendimento de como surgiu um primata de cérebro muito grande capaz de representações simbólica. Esses estudos mostraram o quão importante nesse processo foi a evolução da bipedia (LEWIN, 1999)

A Ordem dos Primatas provavelmente evolui no Cretáceo Superior, porém os paleontólogos indicam que o surgimento dos primatas modernos teria ocorrido no Paleoceno-Eoceno, entre 65 e 50 milhões de anos atrás. Como já citado anteriormente, o registro fóssil dos Primatas não é abundante e as relações filogenéticas entre os grupos atuais são fundamentadas principalmente nas similaridades dos dentes molares e nossos ossos do ouvido (NEVES; RANGEL; MURRIETA, 2015).

Nossos antepassados de 50 milhões de anos atrás tinham dentes que indicavam que sua dieta era essencialmente insetívora (FOLEY, 1993; LEWIN, 1999). Hoje entre os Primatas podemos observar uma grande diversidade de formas, agrupadas principalmente em duas subordens, divididas cada uma em duas infraordens facilmente reconhecíveis mesmo para os não especialistas. As duas subordens são os Promsimii e os Anthropea. Os Promsimii pouco familiares a nós são os lêmures, lorises e társios,

poderiam facilmente ser considerados como uma Ordem à parte por um não biólogos e estão restritos basicamente a Ilha de Madagascar. Já os Anthropeidea são nossos velhos conhecidos e parentes chegados. As Infraordens deste grupo são marcadas pela Biogeografia, sendo os macacos do “Novo Mundo” denominados de Platyrrhini e os do “Velho Mundo” denominados de Catarrhini. Entre os primeiros podemos citar os saguis, bugios, monos-carvoeiros e macacos aranhas. Já entre os segundos estão os macacos rhesus, os babuínos, os simangos e orangotangos, o gorila, o chimpanzé.

O Grupo é essencialmente arborícola, com adaptações para o deslocamento nas árvores, que pode variar significativamente em termos anatômicos nos mais diferentes grupos (AUROCHHIO, 1995). Algumas espécies pequenas têm adaptações para agarrar e saltar, outras para o deslocamento quadrúpede, como os grandes símios africanos. Outros ainda possuem adaptações para braquiação, isto é o deslocamento pelos membros superiores, que pode ser visto nos simangos, orangotangos e macacos aranhas do Novo Mundo.

Uma característica importante para os primatas arborícolas é o dedão do pé oponível, adaptado para escalada e para agarrar. Como qualquer animal em relação ao seu ambiente, primatas arborícolas evoluem para o uso de suas habilidades de resolver problemas específicos daquele ambiente (um conceito simples para o que chamamos de inteligência). No caso da nossa anatomia e motricidade, herdamos as características básicas de nossos ancestrais arborícolas. Mas nossa evolução tomou um rumo muito diferente quando passamos a ocupar um ambiente bem distinto daquele de viver nas árvores, a vida na savana. A adoção desse o hábito terrícola foi o gatilho para o surgimento da bipedia e com ela a completa modificação das nossas relações com o ambiente. De hábitos arborícolas essencialmente frugívoros passamos a uma ampla onivoria na savana. Isso levou a especializações no modo para o deslocamento e nos sentidos para identificar, manipular e utilizar toda uma nova gama de alimentos (FOLEY, 1993; MORÁN, 1994). Esse novo esqueleto e a presença de dentes mais eficientes e especializados para hábitos alimentares onívoros permitem o uso mais eficiente dos recursos explorados. As mandíbulas tornam-se maiores, exigindo crânios maiores e, crânios maiores com mais energia disponível permitem cérebros maiores e assim capazes de maior capacidade de processar informação, resultando em mais inteligência. Evolutivamente como literalmente o que comemos (WRANGHAM, 2010).

O ANDAR BÍPEDE E SUA SINGULARIDADE NOS HUMANOS

Quando olhamos os animais a nossa volta vemos que boa parte deles, cachorros, gatos, ratos, bois, carneiros, cavalos e carneiros apresentam um modo de caminhar com as quatro patas sobre o solo, que denominamos quadrúpede. Uma análise mais fina destes animais rapidamente vai indicar que os detalhes anatômicos dos ossos de suas pernas e pés possuem especializações particulares. O modo como um cavalo caminha, com seu único dedo (o terceiro) pisando sobre o solo é bastante diferente do modo como um urso se desloca, utilizando todos os seus dedos a superfície dos pés no solo. Os humanos apresentam uma característica singular que um andar plantígrado com os membros inferiores, tendo como centro de equilíbrio a coluna vertebral que sustenta a cabeça do indivíduo. Isso permite que tenhamos um deslocamento com os membros anteriores livres. Resumidamente, nossos membros anteriores, os pés, foram moldados pela evolução para caminhar e nossos membros anteriores, nossas mãos, puderam evoluir para manipular objetos e fazer parte da nossa linguagem. Os paleoantropólogos consideram que esse elemento foi determinante em nossa evolução (FOLEY, 1993; LEWIN, 1999; STANFORD, 2004).

Quando comparo o deslocamento humano com as espécies mais próximas, os chimpanzés e os gorilas, esses podem se deslocar sobre as duas pernas de maneira esporádica, mas não possuem na estrutura esquelética e muscular adaptações para o deslocamento normal sobre os pés. Por termos evoluído de animais que eram braquiadores (deslocavam nas árvores) o modo de “andar” no solo dos chimpanzés e gorilas é único, usando nos membros anteriores os “nós” dos dedos das mãos, e é denominado de quadrúmano (LEWIN, 1999). A comparação entre os esqueletos da família homínida mostra facilmente as diferenças e seus efeitos na postura e deslocamento das espécies. A bipedia, portanto, nos separa dos outros antropóides, mas porque efetivamente essa é uma característica tão importante?

INTELIGÊNCIA E BIPEDIA: ECOS DE UMA SÍNDROME EVOLUTIVA

Nossos braços são mais curtos proporcionalmente que os braços de um chimpanzé e que um gorila. Os dedos dos nossos pés têm uma configuração diferente e a posição que a coluna se encaixa no crânio são basicamente diferentes. O mais importante para nossa procura de unicidade é que apenas nós como espécie *atual* apresentamos este pacote de bipedalismo. Outros animais que andam sobre duas pernas, como as aves o fazem de modo muito diferente anatomicamente. Nosso modo de caminhar sobre dois pés desencadeou uma síndrome evolutiva, isso é, o

desenvolvimento de um conjunto de características que levou ao surgimento da linguagem elaborada com representação simbólica, singularidades essencialmente humanas. Somos animais a capacidade de se auto reconhecer como indivíduos, perceber e medir a passagem do tempo, uma dimensão ainda não descrita em nenhuma outra espécie. Quando os pesquisadores estudaram nosso registro fóssil procurando no nosso passado quando nossa linhagem se separou dos outros grandes antropóides, o surgimento da bipedia se mostrou o principal elemento delimitador. As evidências indicam que a partir dela do animal *meramente* biológico evoluiu o animal *inerentemente* moral (WRIGHT, 1996).

Nossos primos primatas apresentam adaptações diferentes das nossas e podemos tentar reconstituir quais foram os elementos que levaram ao nosso padrão de deslocamento (NEVES; RANGEL; MURRIETA, 2015). A bipedia livrou nossos braços para podermos carregar os alimentos para uma área de forrageamento central, nossas mãos livres desenvolveram polegares oponíveis que confeccionam ferramentas complexas e permitem uma gama muito precisa de gestos e sinais. O andar bípede modifica nossos ossos da bacia, implicando em um menor espaço para o canal vaginal e tendo como consequência um nascimento antecipado, com os bebês mais indefesos e dependentes dos pais entre os primatas. Elucidar o pacote evolutivo da bipedia é, segundo muitos autores, desvendar o principal ponto de inflexão na nossa separação dos outros antropóides (STANFORD, 2004).

Essa modificação anatômica foi basicamente o que permitiu o aumento de tamanho e de complexidade do nosso cérebro. Possuímos uma capacidade craniana cerca de três vezes e meio maior que o nosso parente vivo mais próximo, o chimpanzé. E, o mais importante, a relação entre o tamanho do corpo e o cérebro é significativamente maior entre todos os animais. Existe um consenso entre os neurocientistas que a capacidade craniana indica o grau de inteligência. Neste caso estamos definindo inteligência como a habilidade de resolver problemas, ou de responder ao meio de forma criativa. Uma definição simples e, portanto, incompleta de nós mesmos poderia começar por sermos mamíferos primatas bípedes com pelos esparsos no corpo, dotados de polegares das mãos oponíveis e dedos dos pés não preênseis, com crânios muito desenvolvidos e dotados de capacidade de transferência cultural e linguagem altamente elaborada.

Diferente do imaginado pela ciência do século XIX, a Etologia e o Comportamento Animal nos mostraram que nosso abismo “intelectual” em relação a

outros organismos não é tão assombroso como se julgava anteriormente (DE WAAL, 2010; SCHLINDWEIN; NORDI, 2013). Estudos com pássaros, golfinhos, cães e gatos, e principalmente outros grandes primatas indicam que a inteligência e mesmo a linguagem não são exclusividades da espécie humana. O livro “O parente mais próximo”, de Roger Fouts trás uma interessante reflexão sobre este tema ao aprofundar estudos de cognição e inteligência nos gorilas e chimpanzés (FOUTS; MILLS, 1998).

Porém em algum momento da evolução ocorreu uma diferenciação significativa entre as linhagens que deram origem ao *Homo sapiens* e as outras espécies de antropoides. Nosso cérebro complexo permite que tenhamos acesso a um universo sensorial particular. Podemos construir memórias e antecipar respostas e manipular outros organismos com objetivos de longo prazo. A singularidade humana vem desta capacidade de conceber universos simbólicos e percepção da própria existência.

Temos um registro fossilífero consistente e uma série de aumentos graduais no tamanho dos nossos ancestrais, passando de uma capacidade craniana de cerca de 400 cm³ nos *Austropithecus*, para patamares cada vez maiores nas espécies do gênero *Homo*: cerca de 650 cm³ no *Homo habilis*, 850 cm³ no *H. erectus* e 1350 cm³ no *H. sapiens*. Longe de ser uma história composta de elementos lineares simples, esta evolução passa por uma ramificada família de grandes homínídeos, muitos das quais teriam convivido no mesmo período (LEWIN, 1999).

Mas o estudo dos fósseis indica é que *primeiramente* nossos ancestrais adquiriram a bipedia para *depois* algumas linhagens evoluírem para crânios maiores e especializações dentárias. Significa que de algum modo nos tornamos bípedes nos tornou *inteligentes*. Existe uma infinidade de hipóteses de como isso aconteceu, mas a maior parte delas enfatiza a alteração do habitat onde vivíamos. Mudanças drásticas da paisagem, com transformação de florestas em áreas mais abertas com savanas teriam levado um grupo de grandes primatas arborícolas a ter de se aventurar no solo. As manchas de vegetação não comportavam mais tanto alimento e este animal agora teria de migrar e passar mais tempo no solo e tendo que responder a um ambiente mais instável e cheio de predadores (FOLEY, 1993). Um cérebro maior poderia então ter sido selecionado em função dos novos desafios deste novo ambiente. Alguns autores inclusive sugerem que o tamanho do crânio maior teria sido selecionado em função de adaptações para o resfriamento do cérebro em áreas com maior insolação e necessidade de atividade de escape de predadores. Comparado com o ambiente de floresta, a savana é um ambiente seco, pobre de vegetação e com uma necessidade cognitiva de mapear

recursos alimentares e água, fundamentais para a sobrevivência. Cérebros dotados destas habilidades seriam de grande valor adaptativo (LEWIN, 1999).

Um cérebro grande tem vantagens óbvias quando comparadas com um cérebro pequeno em termos de interpretar plasticamente o ambiente e resolver problemas. Mas um cérebro grande e complexo exige uma alta taxa de manutenção em termos de energia e um grande risco metabólico. Gastamos 25% de toda a energia que consumimos diariamente como nosso grande cérebro. Além disso, nosso cérebro é altamente exigente em termos metabólicos. Provavelmente uma dos circuitos do aumento evolutivo do cérebro foi o próprio cérebro. Ao precisar de recursos alimentares de alta qualidade para manter um órgão tão exigente, cérebros maiores e mais capazes de cognição e comunicação foram sendo selecionados (WRANGHAM, 2010).

Comunicar-se em um ambiente hostil como a savana pode ser a diferença entre a vida e a morte. Um elemento importante nesta questão pode ter decorrido de um preço pago pelo aumento do cérebro e do crânio. Andar sobre duas pernas significa uma configuração específica dos ossos da bacia pélvica. O formato da bacia pélvica em um animal bípede tem reflexos diretos na gestação e parto. Nossa grande caixa craniana é um grave problema na hora do nascimento. Nascemos “antes” do prazo por esta razão. Cálculos comparando nosso tamanho do corpo e o tempo de gestação indica que deveríamos ter cerca de um ano e meio de desenvolvimento antes do nascimento. A estrutura bípede faz com que nosso nascimento seja adiantado e, portanto, temos muitas características mais imaturas (Neotênicas). Nascemos com o crânio com os ossos ainda não soldados e com uma dependência total materna. Os biólogos denominam organismos que nascem desta forma de altriciais. Quando comparam a gestação humana com outros antropóides, autores estimam que nosso período de nascimento estaria em torno de um ano e três meses (FOLEY, 1993; LEWIN, 1999; NEVES; RANGEL; MURRIETA, 2015).

A importância do cuidado de um bebê dependente e frágil, por ter um cérebro grande e nascido muito imaturo em função da bipedia, teria ajudado a desenvolver canais cada vez mais complexos de linguagem. Este fato somado a um ambiente social intenso levou ao desenvolvimento de ferramentas, de atividades cooperativas de caça e obtenção de raízes e frutos. Essa sinergia levaria ao surgimento da linguagem falada e simbólica e estabelecimento de bandos com maior número de indivíduos (PINKER, 2002; STANFORD, 2004).

DE PRIMATAS BÍPEDES AO METEORO BÍPEDE

Hoje geralmente moramos em um espaço muito diferente do ambiente de savanas ou matas abertas. Uma casa se compõe de elementos geológicos e biológicos que não se uniriam em um espaço determinado sem a ação da cultura humana. Há pouco mais de 500 anos, um milionésimo de piscar de olhos em termos evolutivos, as inovações tecnológicas, subprodutos da bipedia, nos levaram a um aumento populacional sem precedentes. Como qualquer espécie que apresenta uma vantagem seletiva muito significativa, a partir do gatilho evolutivo da bipedia, nossa espécie proliferou ocupou áreas geográficas cada vez maiores (MORÁN, 1994; KORMODY; BROWN, 2002). O consumo humano *per capita* cresceu vertiginosamente nas sociedades modernas industriais em um fenômeno que em termos biológicos é muito curto.

Basicamente, no mundo natural são os grandes ciclos astronômicos/geológicos/ecológicos que selecionam as linhagens dos organismos, fazendo com que se dispersem, se extingam, se isolem. Estes eventos, que podem ser chamados de eventos de fundo, em uma escala quase infinita de acontecimentos pontuais de sobrevivência, são determinantes para a história de cada um dos organismos vivos neste planeta. A magnitude, a escala e as frequências destes eventos são determinantes como elementos de seleção natural. Porém um dos mais extraordinários elementos de extinção estocástica é a queda de um grande meteoro ou choque de um cometa. Essa teoria afirma que foi a queda de um meteoro há cerca de 65 milhões seria sido o causador da extinção a maior parte das espécies de dinossauros (as aves foram os dinossauros que sobreviveram a essa hecatombe de escala planetária). Esse tipo de um evento possuiria tal magnitude, uma mega extinção, que resulta no desaparecimento de uma porção significativa das espécies existentes (FORTEY, 2000).

A alteração humana no planeta e seu efeito sobre os padrões de diversidade, tanto no que diz respeito à extinção de espécies, quanto aos padrões biogeográficos das mesmas, e de tal escala que poderíamos dizer que somos equivalentes ecológicos da queda de um bólido celeste de grandes proporções (SCHLINDWEIN, em preparação). Como uma metáfora, o uso do termo meteoro está relacionado ao impacto da ação humana, e poderíamos dizer com a velocidade com que isto ocorreu se consideramos a escala de tempo evolutiva. Estudos mostram que as taxas de extinção atuais são de cem a mil vezes maiores que em períodos pré-humanos (WILSON, 1997). Se nomeamos as Eras e Períodos geológicos em função dos grandes eventos de extinções que ocorreram

no passado deveríamos nomear o Período atual de Antropoceno. Como o meteoro que ajudou a extinguir os grandes dinossauros há 65 milhões de anos atrás, somos o meteoro do nosso tempo. Um meteoro bípede.

REFERÊNCIAS

AURICCHIO, P. **Primatas do Brasil**. São Paulo: Terra Brasilis, 1995

De WAAL, F. **A era da empatia**: lições da natureza para uma sociedade mais gentil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DIAMOND, J. **Armas, Germes e Aço**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

FOLEY, R. **Apenas mais uma espécie única**. São Paulo: Edusp, 1993.

FORTEY, R. **Vida**: uma biografia não-autorizada. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FOUTS, R.; MILLS, S.T. **O parente mais próximo**: o que os chimpazés me ensinaram sobre o que somos. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1998.

KORMONDY, E.J.; BROWN, D.E. **Ecologia humana**. São Paulo: Atheneu, 2002.

LEWIN. R. **Evolução humana**. São Paulo: Atheneu, 1999.

MORÁN, E.F. **Adaptabilidade Humana**. São Paulo: EdUSP, 1994.

NEVES, W.A.; RANGEL, J.R.; MURRIETA, R.S.S. **Assim caminhou a humanidade**. São Paulo: Palas Atenas, 2015.

PINKER, S. **Como a mente funciona**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

PRADO, H.M.; MURRIETA, R.S.S. Ethnoecology in perspective: the origins interfaces and current trends of a growing field. **Ambiente & Sociedade**, v. 18, n. 4, p. 133-154, 2015.

SCHLINDWEIN, M. N.; NORDI, N. Ecologia Comportamental e Biologia da Conservação. In: PIRATELLI, A. J.; FRANCISCO, M. R. **Conservação da Biodiversidade**, dos conceitos as ações. Rio de Janeiro: Technical Books, 2013. p. 69-97.

SCHLINDWEIN, M. N. **Fundamentos de Ecologia para o Turismo**. EdUFSCar: São Carlos, 2009.

SCHLINDWEIN, M. N. **O Meteoro Bípede**: Crônica sonora do silencioso massacre inconsequente da Biodiversidade (em preparação).

STANFORD, C. **Como nos tornamos humanos**: um estudo da evolução da espécie humana. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

WILSON, E. O. A situação atual da diversidade biológica. In WILSON, E. O. (Org.). **Biodiversidade**. São Paulo: Nova Fronteira, 1997. p. 11.

WRANGHAM, R. **Pegando Fogo**: por que cozinhar nos tornou humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

WRIGHT, R. **O Animal Moral**. 5. ed. São Paulo: Campus, 1996.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

SILVA, Ana B. M.; OLIVEIRA, Gilmar A.; VAROTTO, Nathan R. A ludicidade na capoeira: processos educativos decorrentes. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 439-447.

A LUDICIDADE NA CAPOEIRA: PROCESSOS EDUCATIVOS DECORRENTES

Ana Beatriz Matilde da Silva (NEFEF/PPGE/UFSCar)
anab.matilde@hotmail.com

Gilmar Araújo de Oliveira (NEFEF/UFSCar)
araujodeoliveiragilmar@gmail.com

Nathan Raphael Varotto (NEFEF/UFSCar)
varotton@gmail.com

Eixo temático: Etnomotricidade

Resumo: Neste artigo serão apresentados os resultados de uma pesquisa realizada junto aos participantes do projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer / Mais que Futebol (VADL/MQF). Dentre as atividades desenvolvidas, há o momento da Capoeira, que é desenvolvida de forma lúdica e compartilhada por participantes e educadores/as do projeto. Este estudo teve como objetivo compreender os processos educativos desencadeados na prática lúdica da Capoeira. A pesquisa foi de cunho qualitativo descritivo e foi registrada em diários de campo. A metodologia adotada foi fenomenológica e após a transcrição dos diários de campo foi realizada a identificação das unidades de significado, para posterior construção dos resultados, na qual emergiram as seguintes categorias: A – Relações entre educadores/as e educandos/educandas, B – A Capoeira e a Música.

Palavras-chave: Capoeira. Ludicidade. Processos Educativos.

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/MQF 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 à 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 e Biologia; e estudantes da Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação com formação inicial em Educação Física, Artes 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 ciclismo, e às quintas-feiras é desenvolvida a atividade de *Fútbol Callejero*. 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 confecção de um jornal.

Há ainda a atividade da Capoeira, que acontecia como atividade fixa até o começo desse ano de 2017.

O trabalho com a Capoeira dentro do VADL-MQF, bem como as demais atividades já mencionadas anteriormente, é desenvolvido de forma contextualizada, não alienante e libertadora, entendendo à Capoeira como uma prática de resistência da população negra contra o sistema escravista no Brasil. Contribuindo assim, para os processos de formação dos/das participantes. Tendo como princípio fundamental à redescoberta da expressividade afro-brasileira que se transmite por meio das atividades lúdicas, da movimentação, da música e do jogo, desta forma, colaborando para:

Que as crianças possam ampliar seus padrões de referência e de identidade no diálogo e no reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial que compõe a sociedade brasileira, participando de vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais. Assim, recorre-se aos três elementos da formação humana potencializados pela capoeira: corporeidade, musicalidade e sociabilidade (BRASIL, 2014).

Ainda sobre o processo de formação com a prática corporal Capoeira, focalizada numa intervenção com base na motricidade humana, pedagogia dialógica e na fenomenologia existencial, Gonçalves Junior (2009), aponta que:

[...] poderemos favorecer um ambiente de participação contínua e ativa dos integrantes, os quais podem: dialogar, discutir, combinar posições, pesquisar, propor, modificar, criar, recriar e construir juntos o conhecimento, desde brincadeiras relacionadas à capoeira até a prática da luta em roda propriamente, inclusive não se fechando nela enquanto uma “atividade física”, mas percebendo-a enquanto prática corporal, encharcada em sua cultura e historicidade (p. 706).

Desta forma, através das atividades lúdicas, proporcionar a interação entre os participantes e proporcionando uma experiência lúdica encharcada de novos significados.

O objetivo deste estudo foi compreender os processos educativos que decorrem da ludicidade na Capoeira.

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 nove encontros que foram realizados às manhãs, no período das 8h às 11h. Optamos por nos deter a este momento da Capoeira para analisar mais detalhadamente os registros em diários de campo e evidenciar as relações construídas de forma lúdica e brincante. A atividade tinha em torno de 50 minutos e era conduzida por dois educadores do projeto, que se alternavam na mediação das atividades. A Capoeira no projeto era desenvolvida de forma que eram feitas brincadeiras e momentos de treinos com alguns golpes principais dessa arte.

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).

Durante a intervenção foram observados encontros ocorridos em 2014; anotando todas as informações relevantes num diário de campo, que segundo Bogdan e Biklen (1994) “[...] é 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).

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 idéias e preocupações (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.152).

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/as responsáveis e também os/as 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.

Buscamos uma compreensão dos possíveis processos educativos presentes na atividade desenvolvida, no caso, a atividade de Capoeira 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 o fenômeno situado (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 os/as pesquisadores/as, 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 da atividade da Capoeira, que traz de forma lúdica a compreensão dessa arte, tentando dialogar com a cultura afro-brasileira, observando também as relações entre os/as 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 aprendessem juntos, discutissem sobre alguns assuntos pertinentes, brincando, cantando, além de tudo, jogando Capoeira. Assim, por meio de brincadeiras e constantes diálogos sobre a cultura afro-brasileira, educadores/as e participantes aprenderam e apresentaram seus saberes.

A partir da análise dos dados, foram construídas as seguintes categorias: A – Relações entre educadores/as e educandos/educandas; e B – A Capoeira e a Música. Estas categorias foram construídas a partir das relações e interações que foram desencadeadas durante a atividade, por meio das brincadeiras, dos jogos, dos momentos de aprender alguns golpes da Capoeira, 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.

Nesta construção dos resultados, como sistema de notação, quando ocorrer transcrição de trecho referente a, por exemplo, Diário de Campo I, Unidade de Significado 03, apresentaremos a identificação I – 03, facilitando aos leitores/as a localização do fragmento utilizado na construção dos resultados no referido diário de campo.

A) Relações entre educadores/as e educandos/educandas

O nome dessa categoria indica momentos de conversa, diálogo e conhecimento, por parte dos/as participantes e educadores/as. Essa categoria é relevante por aparecer na maioria dos diários de campo.

“Algumas crianças e educadores encontraram dificuldades em fazer o Aú em frente ao cadeado, pois sempre que se abaixavam para fazer o golpe, alguém da outra equipe os pegava. Então, foi combinada outra regra, em que a partir do momento que a pessoa colocasse as mãos no chão para fazer o Aú, não poderia mais ser pega. As equipes concordaram com a nova regra e a seguiram no decorrer do jogo” (I- 2).

No excerto acima mostra como as relações existentes entre educadores/as e participantes favorecem a comunicação e a resolução de problemas, pois foi identificado tanto pelos/as educadores/as e pelas crianças que o jogo não estava dando certo e que se eles fizessem de outro jeito daria certo, e assim conversando resolveram a questão e o jogo foi feito.

“A educadora comentou que estava insegura para fazer a parada de mão, mas fez do jeito que achava melhor e incentivou a Lili, que estava com medo de fazer. E comentou que foi legal poder ajudar ela” (IV- 3).

No trecho acima vemos a educadora que participava do momento da atividade em que todos e todas estavam fazendo o movimento da parada de mão, e se sentiu insegura para fazer esse tal movimento, mas mesmo assim tentou fazer, e percebeu que a participante Lili também não estava se sentindo confiante para a realização do movimento, e tentou incentiva-la, mostrando que também estava com medo mais não havia desistido.

Essas relações só são possíveis, a partir do momento da convivência, que vai tecendo momentos de confiança e amizade, e apontamentos a respeito dos significados do ‘estar com o outro’, do pertencimento a um grupo, das relações de conhecimento e amizade presentes estabelecidas.

Nessa categoria, além da relação interpessoal dos educadores/as com os participantes, percebemos também a relação de confiança e de comprometimento com a Capoeira, uns ajudando os outros para que a atividade se torne mais prazerosa. 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.

B) A Capoeira e a Música

Não se pode pensar em apenas praticar Capoeira, sem sua musicalidade que é a oralidade expressa nas rodas, onde se narra um acontecimento corriqueiro em um determinado contexto, conta uma história, transmite um recado.

Nisso, pode-se destacar a questão da ancestralidade. Saberes, costumes, crenças, ritos, lendas e mitos que foram passados de tempos a tempos, resistindo também no espaço, muitos desses conhecimentos tiveram sua origem em solo africano e mantiveram-se até nossos dias no Brasil (YAHN, 2012, p. 82).

Assim se torna imprescindível conhecer a musicalidade dentro do ritual das rodas de Capoeira. A partir dessas considerações, as/os participantes do VADL-MQF, são também estimulados/as, através de atividades lúdicas, a conhecer os instrumentos que fazem parte do universo da Capoeira, como fica evidente neste trecho do diário abaixo:

“Hoje a atividade da capoeira foi realizada na quadra. Foi feita uma roda e o educador Gilmar começou a explicar como tocar os berimbaus. Uma criança falou que brincou de caça ao tesouro na terça-feira e gostou de ter que encontrar as peças do berimbau. O educador Gilmar demonstrou como eram os diferentes sons que há na Capoeira, e a partir daí explicou sobre toques do chiado, apertado e solto. Depois as crianças pegaram os berimbaus e se dividiram em dois grupos para treinar os toques que Gilmar havia passado” (II - 1).

Da mesma forma, as crianças vivenciam e aprendem as cantigas, assim como os toques de berimbau. *“Nesta atividade o Gilmar chamou as crianças e explicou que iria fazer a atividade chamada senhor do engenho” (III – 3).* Atividade que permite trabalhar as músicas da Capoeira em forma de pega-pega. Também explicou as regras da atividade, convidando em determinado momento a Bruna para participar como senhora do engenho, que no caso seria a pegadora da brincadeira.

“Nesta brincadeira do senhor de engenho, as crianças se organizavam em roda e cantavam uma música de Capoeira, enquanto isso uma criança ficava deitada no meio do círculo fingindo que estava dormindo, quando as crianças paravam de cantar a música o/a pegador/a que estava no meio da roda acordava e tinha que pegar alguém, quem ela pegasse ficava no lugar dela para ir “dormir no meio da roda” e a brincadeira recomeçava” (VII – 1).

Nesta outra atividade, buscou-se conhecer os toques de berimbau e seus nomes, *“Na atividade ‘Capoeira no escuro,’ Gilmar dividiu os/as participantes em três equipes, cada equipe tinha aproximadamente 5 a 7 pessoas, depois pediu para cada equipe gravar um som, uma equipe tinha que fazer com a boca o som “Tchi-Tchi-Tom-Tim”, (toque de berimbau, angola) a segunda equipe tinha que fazer com a boca o som “Tchi-Tchi-Tim-Tom” (toque de berimbau, São Bento pequeno) e a terceira equipe tinha que fazer com a boca o som “Tchi-Tchi-Tim-Tom-Tom” (toque de berimbau, São Bento grande). Depois que as equipes haviam treinado um pouco o som, reproduzindo o toque com a boca, Gilmar explicou que iria vender todos/todas e misturar as equipes, e que cada equipe teria que se encontrar somente ouvindo som do toque que havia treinado, reproduzido com a boca pelos componentes de cada equipe” (VII – 03).*

Assim, com atividades lúdicas, vamos vivenciando a prática corporal da Capoeira, dialogando e entendendo seu contexto de criação. Conhecendo as músicas, os rituais de roda de Capoeira que se relaciona com os modos de vida, a história e a memória do povo negro no Brasil, compartilhando de valores ali construídos, bem como o processo de criação e evolução em solo brasileiro.

CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto foi possível identificar processos educativos entre educadores/as, entre participantes e entre participantes e educadores/as, tais quais: estudo e criação de jogos relacionados à Capoeira (fundamentos, técnicas e história) para desenvolvimento de trabalho na esfera do lúdico, do brincar, bem como da relação entre a Capoeira e música; houve relações entre educadores/as e participantes e, também, participantes e participantes, por exemplo, que pode suscitar vínculos de amizade e a partir deste vínculo, surge o cuidado com o outro, ou seja, as crianças se solidarizam frente à outra criança o que é importante, pensando em processos educativos decorrentes de uma práxis lúdica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

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.

GONÇALVES JUNIOR, L. **Vivências em atividades diversificadas de lazer**. São Carlos: DEFMH/UFSCar, 2007. Projeto de extensão.

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.

GONÇALVES JUNIOR, L. Dialogando sobre a capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. **Motriz**, v.15, n. 3, p 700-707, 2009. Disponível em:< <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2875/2539> >. Acesso em: 15 jul. 2014.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

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.

YAHN, C. A. C. **Versos, veredas e vadição: uma viagem no mundo da capoeira angola**. 2012. 110f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

SILVA, Maria G. B.; ESPÓSITO, Vitória H. C. Tempo bem vivido na experiência da oficina de massagem com bebês: desvelando sentidos. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 448-459.

**TEMPO BEM VIVIDO NA EXPERIÊNCIA DA OFICINA DE MASSAGEM
COM BEBÊS: DESVELANDO SENTIDOS**

Maria das Graças Barreto da Silva (Cátedra Joel Martins - UNIFESP/SP)

silva.barreto@unifesp.br

Vitória Helena Cunha Espósito (Cátedra Joel Martins - FE/PUCSP)

vitoriaesposito@hotmail.com

Eixo temático: Motricidade, Bem Viver e Saúde

Resumo: Num percurso de ensino-aprendizagem, pesquisa e assistência, nos identificamos com as premissas do fazer docente, assumindo responsabilidade pela formação a partir da intervenção na realidade social por meio da extensão. Nesse contexto coloca-se, pois, relevante refletir sobre o significado de promoção à saúde das crianças e família, na perspectiva de seu bem viver, considerando a necessidade de fortalecer as competências dos adultos, assim como valorizar os momentos de cuidado, como espaços educativos. Para isso, tematizamos a *Oficina de massagem com bebês*, uma das ações pedagógicas do programa de extensão Massagem e Estimulação com Bebês (MEB). Percorremos uma trajetória fenomenológico-hermenêutica, com o objetivo de compreender os sentidos da experiência vivenciada por doze profissionais e uma estudante, em resposta à pergunta: *Como foi sua experiência na Oficina de Massagem com Bebês?* Com as três categorias manifestas: *Apoio à formação profissional humanizada. Teoria, técnica e prática: Diálogos; Contribuição à construção do vínculo mãe/pai-filho e profissionais cuidadores e Tempo vivido na experiência da Oficina: Desvelando sentidos*, trazemos esta última como foco deste trabalho. Coloca-se, assim, a *massagem* como oportunidade para que os participantes da *Oficina* atribuam sentido ao tempo aí vivido, refletido, consciente, real; contribuindo para que possamos compreender/interpretar essa ação educativa como *sócio-afetiva* na perspectiva fenomenológica de um *bem viver*.

Palavras-chave: Enfermagem Pediátrica. Educação. Pesquisa Qualitativa. Massagem. Bem viver.

INTRODUÇÃO

Na conjuntura social contemporânea, coloca-se como relevante refletir sobre o significado de promoção à saúde^{1 (1)} das crianças, na perspectiva de seu bem viver,

¹ A Portaria nº 1.130 em seu art. 2º da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC) indica como objetivo: Promover e proteger a saúde da criança e o aleitamento materno,

considerando a necessidade de fortalecer as competências dos adultos, assim como valorizar os momentos de cuidado, como espaços educativos.

Conforme Quijano (2012, p. 46) ⁽²⁾, “Bien Vivir es, probablemente, la formulación más antigua en la resistencia ‘indígena’ contra la Colonialidad del Poder. [...] se traduce en Español como ‘Buen Vivir’”, pensamento este que Rodrigues e Gonçalves Junior (2009) ⁽³⁾ retomam ao colocar a discussão em torno da motricidade humana, em diálogo crítico e igualitário com outras epistemologias e projetos coletivos estéticos que primam pelo con-vívio, pela co-existência, pela co-responsabilidade *para com o outro e o seu mundo vida*. Na esteira desta busca nos reportamos ao trabalho desenvolvido por Silva (2017): ⁽⁴⁾ *Os sentidos das experiências vividas no programa de extensão massagem e estimulação com bebês*, considerando também o pensamento de Espósito (2006), ⁽⁵⁾ ao colocar que o processo de conhecimento se dá a partir de um certo lugar, o mundo da criança como o enfocamos aqui, em situação. Lembramos ainda, como Cunha (1997) ⁽⁶⁾, que a preocupação e mesmo a interpretação dos sentidos do ser criança se colocam conforme as concepções que suportam a visão de mundo, de homem, de sociedade, de educação daquele que, como sujeito, interroga.

Nessa configuração emerge a motivação em realizar este estudo, em busca de consolidar os fazeres, como observa a Dra. Maria das Graças Barreto da Silva, enfermeira pediatra, docente-pesquisadora e coordenadora do programa de extensão universitária “Massagem e Estimulação com Bebês” (MEB). Composto por ações integradas, o programa organiza-se em três pilares: 1. *Oficina de massagem com bebês*, disponibilizada a graduandos e profissionais das áreas de saúde e educação infantil, com assessorias a serviços institucionais; 2. *Grupo terapêutico de massagem e estimulação com bebês* (GTMEB), destinado às mães/pais com seus filhos, e que recebe também estudantes e profissionais; 3. *Grupo de estudo massagem e estimulação com bebês* (GEMEB), coordenado pelas (os) graduandas(os) extensionistas da instituição. Observe-se que a difusão do conhecimento produzido por meio das ações desenvolvidas no MEB vem sendo sistematicamente apresentada à comunidade científica. ^(7;8)

Com o objetivo de compreender os sentidos das experiências vividas na *Oficina de Massagem com Bebês*, percorremos uma trajetória de pesquisa qualitativa, na

mediante a atenção e cuidados integrais e integrados da gestação aos 9 (nove) anos de vida, com especial atenção à primeira infância e às populações de maior vulnerabilidade, visando à redução da morbimortalidade e um ambiente facilitador à vida com condições dignas de existência e pleno desenvolvimento (BRASIL, 2015). ⁽¹⁾

modalidade fenomenológica-hermenêutica, guiadas pela pergunta: *Como foi sua experiência na Oficina de Massagem com Bebês?*

Considerando a responsabilidade social da academia na formação dos profissionais da saúde e da educação para o cuidar humanizado,^{2 (9)} visamos contribuir para a melhoria dos serviços como partícipes de políticas públicas orientadas à primeira infância, unindo esforços para que a lei que especifica a relevância da atenção ao desenvolvimento infantil possa ser expressa em ações.⁽¹⁰⁾

DA METODOLOGIA DO TRABALHO

Consideramos que a enfermagem, assim como a educação, pode se beneficiar com a amplitude do cuidado com o ser humano, este enquanto ser situado existencialmente no mundo, indicando que nosso estudo não deve se restringir apenas aos seus aspectos tecno-científicos. Destacamos a fenomenologia e, em particular, a fenomenologia existencial e hermenêutica, por permitir um olhar qualificado sobre as ações educativas desenvolvidas no MEB.

As premissas da fenomenologia indicam que a busca por compreender os seres humanos em sua complexidade, [...] como *seres situados no mundo com os outros*, nos permite abordá-los em um horizonte de perspectivas.⁽¹¹⁾

Nesta trajetória nos apoiamos em autores como Heidegger (1998),⁽¹²⁾ e Paul Ricouer (1988),⁽¹³⁾ assim como pensadores contemporâneos representados por van Manen (2003)⁽¹⁴⁾ no Canadá e no Brasil, Martins (1992)⁽¹⁵⁾, Freire (1959)⁽¹⁶⁾, Espósito (2016)⁽¹⁷⁾, Bicudo e Espósito (1997)⁽¹¹⁾, Silva e Espósito (2011)⁽¹⁸⁾ e Tafuri e Gonçalves Junior (2017),⁽¹⁹⁾ cada um deles com o seu estilo de fazer fenomenologia, influenciados pelo rigor metodológico próprio a esta forma de investigar. Observa-se que, com Heidegger (1998)⁽¹²⁾, ocorre a inserção da fenomenologia na hermenêutica, colocando como central ao inquérito [...] o ser na sua existência, *a ontologia*, isto é, o Ser concebido como tendo uma característica comum, inerente a todos e a cada um dos seres.⁽¹²⁾ Desse modo, ela passa a fundamentar-se na compreensão e interpretação de como as coisas se manifestam ao tornar visível a estrutura do ser no mundo.⁽²⁰⁾

² A humanização representa um conjunto de iniciativas que visa à produção de cuidados em saúde capaz de conciliar a tecnologia disponível com promoção de acolhimento e respeito ético cultural ao paciente, em espaços favoráveis ao bom exercício técnico e à satisfação dos profissionais de saúde e usuários.⁽⁹⁾

DIZENDO DA PESQUISA

Este estudo, ao se iluminar compreensivamente, intencionou deixar ver como se mostra o trabalho desenvolvido no MEB, e dessa forma apreender os sentidos de sua construção para aqueles que vivenciam suas ações. Sistematizada no espaço das *Oficinas*, da práxis³ realizada com estudantes e profissionais, esta ação, ao ser assim desenvolvida e refletida, vem possibilitando a construção de uma trajetória metodológica própria. Esta, ao se constituir na relação dialógica, gera compreensões/interpretações, o que nos permitiu buscar o lado hermenêutico da pesquisa, trazendo a possibilidade de interpretação de textos, para, dessa maneira, investigar a *Oficina* na sua intimidade, minuciosamente, apreendê-la nas suas expressões, implica tornar visíveis perspectivas de seu ser. Este para nós o sentido desta pesquisa.

O projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFESP, sob o Parecer nº. 1.424.084, obedeceu aos preceitos éticos emanados da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. ⁽²¹⁾

REGIÃO DE INQUÉRITO/ OS SUJEITOS / DISCURSOS/TRATAMENTO METODOLÓGICO

Em 2014 ministramos cinco *Oficinas de Massagem com Bebês* na cidade de São José dos Campos/São Paulo, por solicitação da coordenação do Programa de Promoção da Saúde – Núcleo de Práticas Integrativas e Complementares – Departamento de Políticas de Saúde da Secretaria Municipal de Saúde. Participaram dessas *Oficinas* profissionais da saúde de categorias variadas e graduandos de enfermagem, com a finalidade de formar multiplicadores para implantar GTMEB, visando à rotina de cuidados em saúde materno-infantil, já realizada pela rede de atenção básica e secundária nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) e na Unidade Casulo do Centro de Lactação, para atuarem com a massagem interligada aos trabalhos por eles já efetivados nos grupos com gestantes e de puericultura.

Essa trajetória metodológica incluiu a forma como acessamos as descrições dos sujeitos, sendo intrinsecamente ligada à região de inquérito, nos dizendo da *situacionalidade* dos mesmos: refere-se “[...] aos elementos responsáveis pela

³ Práxis: experiência consciente do sujeito em seu mundo-vida. Compreendida como ação ponderada, repleta de pensamento, com pensamento repleto de ação.⁽¹⁴⁾

pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre; diz da adequação do texto à situação sociocomunicativa”.⁽²²⁾

Denominadas *Oficinas* I, II, III, IV e V, destacamos que as descrições fenomenológicas foram coletadas pela pesquisadora ao final de cada uma, momento em que os participantes recebiam uma folha de papel sulfite em branco para que descrevessem suas vivências em resposta à pergunta: ***Como foi sua experiência na Oficina de Massagem com Bebês?***

Escolhemos a *Oficina* V de maneira aleatória, e o critério de inclusão das descrições dos doze profissionais e de uma estudante – sujeitos da pesquisa – esteve relacionado às suas participações em seus dois módulos, tendo-a como região de inquérito.

Observamos que na pesquisa qualitativa o estudo se encerra quando por meio dos significados expressos encontramos conteúdos suficientes para a compreensão das estruturas essenciais, não requerendo um número determinado de participantes.⁽²³⁾

Seguindo na trajetória, lendo atentamente as descrições, buscamos o olhar com os olhos dos participantes da *Oficina* V, sem qualquer julgamento, procurando manter em suspensão as opiniões, pressupostos e interpretações, focando a experiência por eles vivida, os significados relevantes que caracterizassem o fenômeno.⁽¹⁷⁾

Lembramos que a compreensão se dá por meio do sentido que surge como resultado da redução fenomenológica, sendo assumida como um conjunto de asserções significativas denominadas unidades de significado (US), que apontam para a consciência que o pesquisador tem do fenômeno.⁽²³⁾

Com a preocupação de que as US espelhassem certas dimensões do contexto, seguindo com o apoio do léxico,^(22; 24) após inúmeras leituras das diferentes descrições (D) dos treze sujeitos participantes da *Oficina* V – identificadas de DI a DXIII – procedemos à primeira redução fenomenológica. Das treze descrições analisadas elegemos cinquenta e nove US, em resposta à pergunta da pesquisa, e ao organizar uma síntese delas – agora abertas à interpretação –, com a segunda redução visualizamos quinze temáticas a partir dos elementos essenciais do fenômeno, que assim se expressaram: *Teoria-técnica-prática, aprendizagem, didática, estratégia metodológica, perspectiva interdisciplinar, propósito, expectativa, descoberta, despertar, falta, congratulação, satisfação, cuidado, avaliação, agradecimento*. Buscando explicitar suas convergências, em virtude de seus imbricamentos, simultaneamente procuramos perfazer uma textura, o que nos encaminhou à reorganização de grandes categorias – ao

procedermos a uma terceira redução – que assim se anunciaram: (1) *Apoio à formação profissional humanizada. Teoria, técnica, prática: Diálogos*, (2) *Contribuição à construção do vínculo mãe/pai-filho e profissionais cuidadores* e (3) *Tempo vivido na experiência da Oficina do MEB: desvelando sentidos*. Entretanto, para este trabalho trazemos esta última, que passamos a apresentar.

TEMPO VIVIDO NA EXPERIÊNCIA DA OFICINA DO MEB: DESVELANDO SENTIDOS

Ao retomar a bibliografia pertinente, nos aproximamos da possibilidade de cotejar os resultados obtidos com aqueles já produzidos e divulgados em diálogo com o conhecimento vigente na literatura, relacionando-os às temáticas: *satisfação, aprendizagem, avaliação, cuidado e agradecimento*.

Compreendemos que o **tempo vivido na Oficina** contribuiu para as atitudes positivas dos profissionais e da estudante em relação à abordagem da temática, atitudes estas geradas pela descoberta de uma nova forma de compartilhar saberes – nunca vista por eles anteriormente –, desencadeando um *círculo de bem-estar* mediado pela docente. Podemos dizer que, atraídos pela aprendizagem, os participantes se mostram ávidos por mais conhecimento para assim compartilhá-lo: *Este treinamento é uma experiência única* (DII.US.1), e prossegue: *Despertou em mim a vontade de saber mais* (DII. US.3) *para poder transmitir ao maior número de pessoas [...]* (DII. US.3.1).

As descrições que se seguem requerem que vejamos o *tempo vivido* pelo sujeito na *Oficina* como elemento humanizador ao trabalhá-lo na sua dimensão existencial, com abertura para o que se faz necessário ter no horizonte: “Buscar uma vida mais plena, interrogando pelo sentido da vida”.⁽²⁵⁾ Em concordância, observamos o sujeito compartilhar a abrangência de suas reflexões: *[...] me fez analisar até mesmo minhas dúvidas na criação e no desenvolvimento dos meus filhos* (DII. US.1.1) [*“me fez analisar minhas dúvidas”*] [*e*] *no meu ambiente profissional* (DII. US.2).

Assim, ao atribuir sentido a estas descrições podemos compreendê-las, interpretando-as frente aos objetivos alcançados. Nesse contexto, se faz indispensável observá-las em contraste, com uma visão do tempo para além da dimensão puramente biológica, que é restritiva. Pois o **tempo da experiência na Oficina** é um tempo de iniciação à temática, que busca despertar nos participantes o interesse pela proposta mais ampla, que requer um tempo sequente, para implementar os GTMEB nas UBS onde esses profissionais atuam. Assim, o tempo da experiência terá continuidade no

aprender fazendo-estudando, no aprender sendo multiplicador da massagem para a população de mães-pais com seus filhos, usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), integrantes dos GTMEB.

Voltamo-nos também para a qualidade do processo e, procurando refletir sobre a *avaliação*, partimos da análise crítica da realidade social pensando a formação dos profissionais da área da saúde sob a perspectiva da *aprendizagem*, utilizando as pedagogias não diretivas. Ancoramo-nos em autores que sustentam as nossas formas de ação, como John Dewey (2010)⁽²⁶⁾ e Paulo Freire (2003),⁽²⁷⁾ os quais veem o estudante como protagonista, tanto por meio da pesquisa individual como pela ênfase ao aprendizado não formal.

Considerando que sempre estamos fazendo escolhas ou tomando decisões, [...] a avaliação informal é aquela que realizamos diariamente de acordo com nossas necessidades, possibilidades e desejos.⁽²⁸⁾ As descrições que se seguem caminham nessa direção: *Foi melhor que o esperado* (DII.US.4). *Ótimo curso* (DXIII.US.1), *muito interessante* (DXIII.US.1.1).

Lembramos que, ao solicitar que os participantes das *Oficinas* descrevessem a experiência vivida, muitas vezes ouvimos exclamações sobre como não seriam capazes de imaginar como tinham aprendido se não tivessem a oportunidade de parar para organizar as ideias, sendo confrontados com o que assimilaram. Isso ocorre porque o descrever requer recursos cognitivos, desde a escrita, aliada a pensamentos, memórias, emoções, até as reflexões, associando o vivido com o que lhe faz sentido. Como observado na descrição: [...] *me surpreendeu* (DI.US.2).

Identificamos nas descrições uma retribuição ao **cuidado** presente nas ações pedagógicas propostas em forma de **agradecimentos**: *Obrigado por ter gente como você* (DIII.US.1), *que também se importa com gente (formação de pessoas)* [...] (DIII.US.1.1). *Muito obrigada pela transmissão dos seus conhecimentos* (DXI.US.4).

O **a.gra.de.ci.men.to** [agradecer + mento²] sm - dirige-se para *gratidão, reconhecimento; recompensa* [...]. Este último sentido converge com **satisfação**, que traz o significado também de retribuição. **Re.tri.bu.ir** [lat *retribuere*] vtd - [...] no sentido de *recompensa: dar em troca*,⁽²⁴⁾ o que gera um círculo compreensivo/interpretativo: **agradecimento-satisfação-retribuição**, que se abre em movimento contínuo.

Os sujeitos, ao agradecerem, expressam o **compromisso** como forma de retribuir o **cuidado** recebido. Assim fazendo, eles desvelam o cuidado atribuído às disposições

das ações pedagógicas da *Oficina*, o que vem revelar a qualidade da relação dos integrantes do MEB com os profissionais e estudantes participantes e nos remete à qualidade do cuidado. Temos, com isso, a *Oficina* ancorada na qualidade do cuidado: [...] o assunto abrange muitas coisas (DIV.US.2.2) e a “MG” (referindo-se à palestrante) conseguiu abordar cada um com todo cuidado (DIV.US.2.3); [...] (DVI.US.5.2); [...] através deste aprendizado estarei ensinando (DIII.US.3) e ajudando alguém a correr atrás do prejuízo (DIII.US.3.1), ajudando nossas crianças a serem amadas (DIII.US.3.2) e mais tarde saber dar amor (DIII.US.3.3).

Os participantes da *Oficina* demonstram compreender ^{4 (29)} que, como humanos, ao passarmos por situações de bons cuidados, temos possibilidade de reparar as situações iniciais que trouxeram dificuldade, ou mesmo desinteresse, no sentido de nos tornarmos seres mais receptivos, indicando, pela abertura de nossos **interesses**, que mudanças podem ocorrer também pela nossa capacidade contínua de desenvolvimento até a finitude, como observado na descrição: *fiquei muito interessada em manter o conhecimento aprofundado sobre esta temática* (DV.US.1.2).

Como profissionais da saúde e educação, lidamos, a todo o momento, com o homem em sua condição existencial, como lembra Espósito (2014): “[...] pela facticidade do mundo, esse homem pode estar em situação de doença, de estar aprendendo, de estar educando, de estar cuidando, o que o afeta nas várias esferas do seu existir. Nesse sentido, cuidar desse homem [...] requer uma aproximação, um acolhimento que nos ajude a compreendê-lo nas diversidades possíveis de seu existir”.

(30)

Esse panorama contribui para que possamos trabalhar no espaço da *Oficina* a compreensão/interpretação da dimensão do *tempo aí vivido* na perspectiva fenomenológica, como *bem vivido*, que por ser tempo consciente é tempo real, o que possibilita buscar continuamente os sentidos das ações pedagógicas do MEB.

INTERSIGNIFICAÇÕES: REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DESVELADA

O direcionamento dado a esta investigação vem aclarar as ações educativas desenvolvidas no MEB, mediadas pelos sentidos atribuídos à *Oficina de Massagem com Bebês* por aqueles que as vivenciaram – em seus movimentos fenomênicos de

⁴ Compreender é ver o modo peculiar e específico de existir; é tomar o objeto na sua intenção total. ⁽²⁹⁾

aparecer/ser, na busca de construir intersignificações. Essas ações permitem que possamos adentrar *o círculo hermenêutico* no qual se dão; sendo *círculo hermenêutico* ⁽³²⁾ aqui caracterizado pela experiência na *Oficina*, identificadas por meio das categorias, oriundas de cada descrição dos sujeitos participantes e onde a aprendizagem da massagem (*ação pedagógica da Oficina*) só pode ser compreendida em relação à vivência experienciada por todos, ⁽³³⁾ desvelando assim o fenômeno como sócio-afetivo.⁵

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender e interpretar a ação educativa da *Oficina*, com base em uma concepção de aprendizagem em permanente construção na perspectiva fenomenológica de um bem viver, desvela-a como sócio-afetiva.

Emerge daí a possibilidade dos profissionais e estudantes experienciarem suas próprias ações, como sujeitos, pois ao situarem-se e intervirem, constroem a si mesmos e fazem cultura; percebem que o vínculo é também moral, contextual/ético, inclusive político.

REFERÊNCIAS

- 1- BRASIL. **Portaria Nº 1.130**, art. 2º da Política Nacional de Atenção Integral a Saúde da Criança (PNAISC) de 5 de agosto de 2015, publicada no DOU de 6 de agosto de 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n9/1413-8123-csc-21-09-2961.pdf> >. Acesso em: 18 nov. 2014.
- 2- QUIJANO, A. Bien Vivir: entre el desarrollo y la des/colonialidad del poder. **Viento Sur**, n. 122, p. 46-56, mayo 2012.
- 3- RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.4, p.987-995, out./dez. 2009.
- 4- SILVA, M. G. B. **Os sentidos das experiências vividas no programa de extensão massagem e estimulação com bebês**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.
- 5- ESPÓSITO, V. H. C. **Construindo o conhecimento da criança/adulto**. Uma perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Martinari, 2006.

⁵ Relacionado aos sentimentos e as emoções, assim como à solidariedade, cooperação, motivação e respeito. ⁽³¹⁾

- 6- CUNHA, M. Z. **Criança e linguagem**: um ensaio preliminar. 1997. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- 7- TAVARES, V. R.; MUNIZ, J. C.; KISELAR, B.; OHARA, C. V. S., ESPÓSITO, V.H.C.; SILVA, M. G. B. O sentido da experiência de monitoria no Programa de Extensão Massagem e Estimulação com Bebês (MEB). In: CONGRESSO ONLINE – GESTÃO, EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE, 5., nov. 2016. **Anais...** nov. 2016. Disponível em: < <http://www.convibra.com.br/dwp.asp?id=13090&ev=24> >. Acesso em: 17 set. 2017.
- 8- SILVA, M. G. B.; ESPÓSITO, V. H. C.; OHARA, C. V. S.; SILVA, P. V. Q.; MARCUZ, J. C.; PRIMOLAN, B. S.; GODOY, A. S.; GONÇALVES, R.G. Disciplina Massagem em Bebês: ação educativa/ética-formativa. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ENFERMAGEM: CIÊNCIA DA ENFERMAGEM EM TEMPO DE INTERDISCIPLINARIDADE, 16., 2011, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, 2011. p. 121-125. Disponível em: < <http://www.abeneventos.com.br/16senpe/senpe-trabalhos/files/0014.pdf> >. Acesso em: 17 set. 2017.
- 9- PUCCINI, P. T.; CECÍLIO, L. C.O. A humanização dos serviços e o direito à saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, n. 5, p. 1342-1353, 2004.
- 10- BRASIL. **Lei nº 13.257/2016**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm >. Acesso em: 16 jun. 2016.
- 11- BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. 2. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.
- 12- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Parte I. Trad. de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 13- RICOEUR, P. **O discurso da ação**. Trad. de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1988.
- 14- VAN MANEN, M. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books S.A., 2003.
- 15- MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico de currículo**. Currículo como poésis. Organização de V. H. C. Espósito. São Paulo: Cortez, 1992.
- 16- FREIRE, P. **Educação e Atualidade brasileira**. 1959. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Recife, Pernambuco, 1959.
- 17- ESPÓSITO, V. H. C. As confluências entre o pensamento de Merleau-Ponty e Paulo Freire. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO. SABERES E IDENTIDADES: POVOS, CULTURA E EDUCAÇÃO, 2016, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá, 2016.
- 18- SILVA, G. T. R.; ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs.). **Educação e Saúde**: Cenários de Pesquisa e Intervenção. São Paulo: Martinari, 2011.

- 19- TAFURI, D. M.; GONÇALVES JUNIOR, L. Fundamentos teórico-conceituais da pesquisa em práticas sociais e processos educativos. **Educação Unisinos** (online), v. 21, p. 40-49, 2017.
- 20- ESPÓSITO, V. H. C. Hermenêutica. In: FAZENDA, I. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortes, 2001. p. 238-241.
- 21- BRASIL. **Resolução N° 466**, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: < <http://conselho.saude.gov.br/resoluções/2012/Reso466.pdf> >. Acesso em: 18 nov. 2014.
- 22- DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: < <http://www.dicionarioinformal.com.br> >. Acesso em: 17 nov. 2016.
- 23- MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 2. ed. São Paulo: Moraes Ltda, 1994.
- 24- WEIZZFLOG. W. (Org.). **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2004.
- 25- GIBRAN, K. **O tempo**. Brasília: Editora Nova Acrópole, 2006.
- 26- DEWEY, J. **Arte como Experiência**. Trad. de Vera Ribeiro. Coleção Todas as Artes. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- 27- FREIRE P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- 28- SOUZA, J. A. G. **Práticas avaliativas: reflexões**. UFJF, 2010. p. 1-16. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a17.pdf> >. Acesso em: 20 ago. 2016.
- 29- MACHADO, O. V. M. Concepção do Ensino de Ciências de Professores e Alunos da Escola de 1º Grau. In: BAUMANN, A. P. P.; MIARKA, R.; MONDINI, F.; LAMMOGLIA, B.; BORBA, M. C. (Orgs.). **Maria em Forma/Ação**. Rio Claro: Editora IGCE, 2010.
- 30- ESPÓSITO, V. H. C.; SILVA, M. G. B.; SILVA, G. T. R.; SALOMÉ, G. M. Desenvolvimento humano e a produção do conhecimento. Trajetórias de investigação de natureza fenomenológica e hermenêutica. Belo Horizonte. **Revista Memorandum: memória e história em psicologia**, n. 26, p. 153-67, 2014.
- 31- RODRIGUES, M. **Manual teórico e prático de Educação Física infantil**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003.
- 32- ESPÓSITO, V. H. C. **A escola: um enfoque fenomenológico**. São Paulo: Editora Escuta, 1993.

33- RICOUER, P. **Hermenêutica bíblica**. Trad. de Paulo Meneses. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

BANDEIRA, Marília M. Reflexões metodológicas de uma pesquisa etnográfica sobre política e práticas na natureza. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 460-470.

REFLEXÕES METODOLÓGICAS DE UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA SOBRE POLÍTICA E PRÁTICAS NA NATUREZA

Marília Martins Bandeira (UFJF/Governador Valadares)
mariliamartinsbandeira@gmail.com

Eixo temático: Ecomotricidade

Resumo: Esta pesquisa debate as limitações de um projeto etnográfico que se propôs a investigar o conflito político que se deu no Brasil entre entidades do esporte e do turismo pelo direito de regular e explorar comercialmente as práticas de lazer na natureza e a elaboração das primeiras políticas públicas sobre atividades de aventura dele derivadas. Neste contexto, em torno do tema polêmico do risco de morte, uma disputa judicial e acusações criminais se estabeleceram e a hesitação em participar da pesquisa deu a pensar como respeitar os voluntários e manter a profundidade do estudo. A discussão aponta que a Educação Física precisa atualizar suas referências antropológicas e que certos contextos de pesquisa demandam flexibilidade do método e a exposição dos obstáculos encontrados na construção dos dados.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa. Etnografia. Esportes de aventura. Política.

Introdução

Este artigo deriva de pesquisa de doutorado que se propôs a investigar o conflito político entre entidades do turismo e do esporte pelo direito de regulação e exploração comercial do campo das práticas na natureza e a elaboração das primeiras políticas públicas brasileiras sobre atividades de aventura dele derivadas. Como Frey (2000) e Freeman e Mayben (2011), incentivam estudos etnográficos da política formal que revelem os processos obscuros e não apenas interprete os produtos do fazer governamental, este estudo foi projetado como etnografia. Concebida como a análise social descritiva detalhada de um fenômeno social a partir do ponto de vista dos pesquisados (GEERTZ, 1989).

Ciente da crítica sobre as descrições excessivamente lógicas e homogêneas dos clássicos etnográficos, esta pesquisa zelou pela continuidade de trabalho de campo até

que permitisse o registro de movimentos conceituais, mudanças políticas e transformações técnicas, em oposição a tentar defender uma interpretação estática, funcionalista e excessivamente coerente, incompatível com a vida humana. Com enfoque nas relações entre pessoas, busquei uma escrita etnográfica dialética, ou seja, não só registrar em texto convergências e homogeneidades de “um todo cultural”, mas sim os processos controversos, ambíguos e divergentes que conformam relações sociais (STRATHERN, 2014). Além disto, concebo a etnografia como uma pesquisa dialógica, no sentido do diálogo com o conhecimento acumulado pela academia, visto que, sem o esforço teórico, ela se reduziria a mero relato jornalístico (PEIRANO, 1995).

Segundo Peirano (1995), atingir o detalhamento descritivo e compreender as concepções dos pesquisados depende de interação duradoura, coexistência diária, imersão total do pesquisador em campo. Por isto, concebo-a também como pesquisa reflexiva, na qual o envolvimento inevitável do pesquisador com os estudados não seja omitido, mas também esteja a serviço da pesquisa e promova uma reflexão sobre seus afetos e suas diferenças que resulte em uma crítica de nós mesmos (MARCUS; FISHER, 1986; FAVRET-SAADA, 2005). Acredito, portanto, assim como Clifford (2008), que os dados não são coletados, mas sim construídos. E não só na relação do pesquisador de campo com aqueles que estuda, mas também, como é o caso de um doutorado, na relação do pesquisador com seu orientador, membros de suas bancas de qualificação e defesa, professores, colegas e pareceristas.

Somando-se a isso, para Riles (2006), fazer etnografia em condições nas quais a distância entre antropólogo e informante, bem como entre teoria e dado não podem mais ser auto evidentes, ou sequer eticamente defensáveis, a emergência de questões de recepção e apreciação, ou seja, como o pesquisado lerá o que escrevemos sobre ele, tornam-se aspectos integrais da empreitada etnográfica (p.5). Lincoln e Denzin (2003) complementam que as ciências sociais devem servir à justiça social e alimentar políticas públicas mais diretamente com este fim (LINCOLN; DENZIN, 2003, p.11).

Além disto, em acordo com Rinehart, Barbour e Pope (2014) entendo esta tentativa de etnografia não só como “across the disciplines” (título de Conferência Internacional criada na Universidade de Waikato por etnógrafos da educação, do esporte e do lazer, em 2010), mas também como comprometida com a transformação social. Neste sentido, esta pesquisa assumiu uma postura mediadora do conflito que analisou. Sua construção dialética prezou pela exposição dos diferentes pontos de vista em

conflito no campo, com o intuito de que possam informar negociações. Seguindo estas premissas, o texto final da tese foi oferecido à leitura dos envolvidos no processo de sua feitura.

Quando o campo diz não à etnografia clássica

Selecionei a Comissão de Esporte de Aventura do Ministério do Esporte (CEAV) como recorte desta investigação já que o campo de meu mestrado fora um destino turístico muito influenciado pela Associação Brasileira de Ecoturismo e Turismo de Aventura (ABETA), que disputa o campo com membros da CEAV. Ainda no mestrado eu ficara sabendo que a CEAV era uma reação de resistência à ABETA, a segunda havia recebido milhões do Ministério do Turismo para elaborar junto à Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) diretrizes para o trabalho no lazer de aventura em um Programa Nacional chamado Aventura Segura. A CEAV fora uma organização de representantes de entidades esportivas que consideraram as normas elaboradas pela ABETA superficiais e não só galgaram espaço de representação no Ministério do Esporte, como também reivindicavam para si a atribuição de verba governamental para elaboração de políticas públicas de regulação do risco em atividades de aventura e entraram na justiça pelo cancelamento do Programa Aventura Segura.

A CEAV, por sua composição, representava a nucleação dos mais diferentes agentes do campo a ser investigado, uma amostra exemplar dos distintos interesses em embate. Pensei também que etnografar a CEAV seria viável por acreditar que ganharia acesso a ela, visto que três de seus membros eram acadêmicos. Não só imaginei que a Comissão seria receptiva à observação, entrevistas e acesso a documentos para a análise porque acostumada à presença deles, como também pensei que eles mediariam, por solidariedade de ofício e porque nos conhecemos em congressos anteriormente, minha aceitação junto aos outros membros.

Entretanto, ao visitar o Ministério do Esporte em agosto de 2013, com o intuito de entender a estrutura e dinâmica do que eu imaginava ser seu órgão de representação mais geral, a Comissão de Esporte de Aventura (CEAV), e solicitar autorização para observar suas atividades, encontrei a comissão dissolvida e inoperante. As recepcionistas do Ministério do Esporte sequer sabiam do que se tratava e o secretário de esporte de alto rendimento, que deveria ser seu presidente, segundo sua composição

divulgada pelo diário oficial, tampouco. Li para elas, os nomes dos membros fundadores da comissão em 2006 e elas puderam apenas me fornecer contatos dos poucos que eram ainda funcionários do Ministério.

Ao contatá-los, apenas dois responderam dispostos a colaborar com a pesquisa em forma de entrevista. Outros dois membros, não empregados pelo ME, preferiram o contato online e encaminharam por e-mail documentos digitalizados e links para documentos elaborados ou relacionados à comissão ou à tramitação de projetos de lei sobre aventura. Assim, me deram a conhecer o projeto de lei PL7288/10, único ainda em trâmite na época. Pensei sua tramitação na Comissão de Esportes e Turismo da Câmara dos Deputados como campo alternativo para a etnografia, já que a CEAV nunca mais se reunira. Entretanto, nesta mesma semana de primeira incursão ao campo o PL fora rejeitado.

Sem ter o que observar, os arquivos da Comissão de Turismo e Esporte da Câmara dos Deputados se tornaram fonte de dados. Neles encontrei registros das diferentes fases de tramitação de outros projetos de lei sobre o tema, além de transcrições de audiências públicas convocadas para informar a votação do último, com presença de membros da CEAV. Busquei publicações sobre o tema nos sites oficiais e blogs pessoais dos participantes destas audiências: Conselho Nacional de Educação Física (CONFEF), Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE), Associação Brasileira de Parapente (ABP), Confederação Brasileira de Montanhismo e Escalada (CBME), Confederação Brasileira de Pesca Esportiva e Desporto Subaquático (CBPES), Confederação Brasileira de Orientação (CBO), e a Confederação Brasileira de Esportes Radicais (CBER).

Como as reuniões da CEAV e a tramitação do PL7288 haviam cessado, investi em solicitar entrevistas aos membros da CEAV e propositores dos PLs que versavam sobre o tema, esperando estabelecer um primeiro contato para depois galgar acesso a possíveis eventos de suas entidades de representação que pudessem dar-me a observar ações políticas no formato de uma etnografia multissituada, no sentido de Marcus (1995).

O autor diz que o campo do estudo etnográfico não mais pode ser visto exclusivamente como uma localidade, entendido como um espaço físico delimitado ou o recorte temporal do presente, já que a globalização e a circulação intensificada de pessoas implicam perseguir as relações que fazem dada questão ser significativa, no

sentido de circular com elas. De acordo com Marcus (1995), para estudar certos fenômenos contemporâneos é imprescindível focar na conectividade, nas relações e em uma questão temática, ao invés do holismo culturalista que caracterizava as etnografias de antigamente, já que são arenas interdisciplinares que formam os objetos de estudo da antropologia atual, nos termos do autor.

Contudo, entre os políticos que propuseram os PLs, apenas um respondeu à primeira tentativa prometendo me atender, mas não atendera. Os acadêmicos que esperava entrevistar com facilidade, não consegui, pois um estava aposentado, outro em viagem ao exterior e outro muito ocupado, durante seis meses de tentativas. Os representantes de entidades esportivas demonstraram grande descontentamento em participar da pesquisa e os poucos que aceitaram preferiam o contato digital, alegando que tudo o que tinha que ser dito sobre o tema, já tinha sido dito na mídia especializada, em sua maioria digital. Precisei traçar nova estratégia metodológica. A netnografia ou etnografia digital pareciam um caminho.

Além de serem autores ou entrevistados em postagens sobre o tema na mídia especializada, os agentes deste campo também se utilizam de ferramentas da internet para a mobilização de seus pares. Divulgaram os conteúdos dos projetos de lei e das normas ABNT em listas de e-mail, fóruns de discussão online, comunidades em redes sociais, website oficial de entidades de representação e blogs pessoais e convidaram seus leitores a enviar e-mails a deputados e assinar abaixo assinado e petição online. Exemplo de como o mundo em rede não apenas é influenciado, como também influencia nossas rotinas e modos de viver. Castells (2013) afirma que a comunicação via internet tem reacendido a participação política popular na América Latina. No mesmo sentido, Silveiras (2014) demonstra como o uso político da internet tem se disseminado, em específico no Brasil, com análises sobre direitos e o uso de petições e consultas online. Wilson (2008) aproxima esta reflexão do objeto específico da presente pesquisa e atenta para a importância do uso político da internet como resistência em fenômenos esportivos.

Hine (2000) acrescenta que a internet muda relações de tempo/espaço. Segundo ela, as preferências da etnografia (ter culturas distantes como objetos privilegiados, relegar a autoridade do antropólogo em ter estado lá, visto e vivido e a centralidade da interação face a face) precisam ser superadas. Segundo a autora, o texto etnográfico precisa agora mostrar ao leitor não só como e o que fizemos na pesquisa, mas também

convencer o leitor que galgamos profundidade de reflexão, o que nos autoriza a falar sobre o assunto, por meio de outros recursos (p. 46).

Entretanto, os contatos estabelecidos através da internet (e-mail e redes sociais), como sugeriram alguns voluntários, se limitaram ao envio de mais documentos e a entrevistas bastante sucintas. Além disto, utilizei diferentes ferramentas de busca (Google, Yahoo Search, e Ask.com) para mapear publicações que não estivessem entre as sugestões dos entrevistados e acompanhei seus desdobramentos conforme os links que ofereciam ou caso citassem outros agentes.

Procurei, então, relacionar-me com outro perfil de agentes do campo, os praticantes jornalistas e praticantes comentadores das políticas nas mídias especializadas. Por meio de rede social eu imaginava poder estabelecer com eles contato mais permanente. Entretanto, apenas dois me concederam entrevistas sobre suas publicações, mas saíram do Brasil em expedições de muitos meses de duração e tiveram sinal de internet limitado durante o período de que dispunha para realizar este trabalho de campo. A interação não pode ser contínua e duradoura.

Na rede social Facebook, busquei comunidades sobre o tema. Encontrei apenas uma, de quatrocentos e noventa membros que tinha como objetivo: discutir sobre os conhecimentos dos condutores de aventura e sobre a norma ABNT/ABETA sobre competência pessoal, uma das primeiras normas a ser criada. Embora meu enfoque fossem os agentes esportivos do campo político da aventura, devido às negativas que recebia deles, julguei produtivo conhecer as opiniões sobre as normas daqueles que atuavam no turismo de aventura. Solicitei acesso ao criador do grupo que me adicionou gentilmente. Apresentei-me no mural do grupo e solicitei participação dos membros nesta pesquisa por três vezes. Entretanto, apenas o criador da comunidade aceitou participar deste estudo. Além desta entrevista, coube-me analisar retrospectivamente as postagens da comunidade.

Fui, então, alertada em meu exame de qualificação que este estudo não constituía uma etnografia digital devido à falta de interação duradoura com os pesquisados. De fato, a produção de documentos, fóruns de discussão e debates em blogs foi mais ativa entre os anos de 2003 a 2013. *A posteriori*, percebi que isto se deu porque o primeiro ano é marcado pela separação dos Ministérios do Turismo e do Esporte, que antes dividiam pasta e, no ano seguinte, por ações que formalizaram a criação da ABETA, agente institucional central no conflito com as entidades esportivas

de aventura. O último ano marca a rejeição do projeto de lei mais discutido na mídia especializada e combatido por comunidades de prática relacionado a este tema em trâmite na Comissão de Turismo e Desporto da Câmara dos Deputados que, em fevereiro de 2014, também foi dissolvida em duas, para acomodar atribuições partidárias, a exemplo dos Ministérios. Em 2014, os líderes mais ativos na representação do campo esportivo, também deixaram a gestão de suas instituições de representação e passaram a ficar mais reclusos, o que enfraqueceu ainda mais o debate.

DISCUSSÃO

Estas circunstâncias fizeram pensar a necessidade de a Educação Física atualizar sua inspiração antropológica. Para além da já consagrada etnografia sobre o contexto escolar (DAÓLIO, 1994) e observação participante e da importância do corpo do pesquisador nas análises de esportes, lutas e danças (WACQUANT, 2002), a etnografia pode informar a Educação Física em seus mais distintos formatos. Primeiro, porque a realidade social das práticas corporais não se conforma apenas nos momentos específicos de prática e em sua dimensão mais corporal, mas também nas expectativas sociais e prescrições políticas que se impõem a essas performances. Segundo, porque estas duas tendências do uso da etnografia em educação física se apoiam grandemente no conceito de cultura.

Apesar da inegável contribuição do conceito antropológico de cultura para a constituição de uma Educação Física mais humana, existe uma antropologia pós-cultural e uma antropologia pós-social que problematizam o conceito de cultura e de sociedade como datados e consideram suas apropriações indevidas dependendo do objeto que investigam (INGOLD, 1996). Elas são raramente levadas em consideração nos estudos etnográficos ou que clamam inspiração antropológica conduzidos na educação física brasileira.

Embora o original de *A Invenção da Cultura* de Roy Wagner seja de 1981 (WAGNER, 1981), não tão distante do original de *A Interpretação das Culturas* de Clifford Geertz, de 1973, muito frequentemente o último autor é o único levado em consideração em estudos da Educação Física na interface com a Antropologia. Os livros *Cultura com aspas* de Manuela Carneiro da Cunha (2009) e *O efeito Etnográfico* de Marilyn Strathern (2014), bem como a antropologia simétrica, cuja proposta é dissolver a desigualdade implicada nos processos de pesquisa em antropologia, tais como

pressupostos do tipo: “os outros creem, nós sabemos”, “nós temos a ciência, eles visões de mundo” (LATOURE, 1994) também discutem os limites e distorções do conceito antropológico de cultura e propõem alternativas a ele, como por exemplo, o foco nas relações entre pessoas. Mas a Educação Física ainda não se aproveita destes desdobramentos e possibilidades da pesquisa antropológica.

Especificamente sobre práticas de lazer alternativas, Pavlidis e Olive (2013) apontam que as observações participantes são maioria. Entretanto, as autoras afirmam que isso não garante qualidade e profundidade ao empreendimento investigativo. Às vezes, o contrário se dá pela excessiva familiaridade e envolvimento emocional do pesquisador com a modalidade. Pavlidis e Olive (2014) sugerem que, sejam os pesquisadores antigos praticantes, já inseridos em comunidades, sejam neófitos beneficiando-se do estranhamento do aprendizado, a pesquisa é conduzida de um ponto de vista de dimensões semelhantes do fenômeno: aquele do praticante. As autoras realizaram, então, um experimento que se mostrou interessante: uma pesquisou a patinação de dentro, como participante, e a outra de fora, como espectadora, para fins comparativos. Elas consideraram seus dados complementares e sua interação benéfica para o entendimento do objeto, sem possibilidade de gradação sobre qual seria a melhor abordagem.

Além de não demandar que o conceito de cultura fosse central, o campo desta pesquisa também me confrontou com a dificuldade de tratar etnograficamente uma realidade que não é circunscrita por um espaço e tempo definidos, no qual as relações face a face são muito esporádicas, dificultando a observação direta e cujos agentes rejeitavam entrevistas. Entretanto, o campo da aventura deu-me que pessoas podem se reunir em torno de interesses, agindo, militando e compartilhando valores, símbolos e práticas, via internet.

As mudanças de estrutura, o desgaste judicial e as diferentes fases de vida dos agentes deste campo parecem ter desarticulado a arena política esportiva das práticas de aventura. Os processos de votação e rejeição dos projetos de lei e as mobilizações online prévias parecem ter exaurido os agentes centrais do conflito e por isso a participação nesta pesquisa foi diminuta e as circunstâncias para a observação e participação não se conformaram como o esperado para uma pesquisa etnográfica.

Rua (1998) chama este tipo de situação de obstrução. Uma paralisia decisória, quando o uso de recursos de poder para impedir, atrasar ou confundir um processo se dá

de maneira tão custosa, que os agentes, impossibilitados de obter uma solução possível, abandonam, ao menos temporariamente, a luta em torno de uma determinada demanda. Esta situação promoveu uma reflexão, baseada em Fontana e Frey (2000), sobre o cuidado que se deve tomar para que a entrevista não se torne uma imposição e um constrangimento para o voluntário. Alternativamente, baseada em Kingdom (1984), que sugere que o estudo da não iniciação de políticas públicas ou sua retirada da agenda política formal são tão relevantes quanto o daquelas que são implementadas, os “nãos” foram tomados nesta investigação como dados de pesquisa.

Peirano (1995), apesar de afirmar que a etnografia depende da coexistência diária, também afirma que ela deve repelir e resistir a modelos rígidos e que agora “que não se faz etnografia apenas em ilhas distantes”, a etnografia depende da habilidade do pesquisador de se surpreender com o próximo e ficar curioso sobre o familiar, não se conformando com predefinições. Complementarmente, Gingrich (2013) analisa a tendência da etnografia clássica em “estudar para baixo”, ou seja, estudar pessoas em desvantagem nas relações de poder com os pesquisadores. O etnógrafo clássico era quase sempre um invasor, no sentido de pertencer à sociedade colonizadora, como resultado, era mais fácil impor acesso ao campo. O autor também afirma que “estudar para cima” é mais raro porque o etnógrafo precisa convencer pessoas mais poderosas que ele a autorizarem sua presença e a se exporem e a seu *status quo* ao escrutínio público.

Gingrich (2013) afirma que certos contextos como o militar, o médico, o científico, e, acrescento aqui, o político, permitem pouquíssima participação (p. 119). Além disso, Gingrich (2013) afirma que a etnografia se acostumou a narrativas de sucesso em campo via “etnógrafo ideal”, que “corajosamente” sempre o conquista, e se encaixa em um perfil muito problemático: o explorador branco, jovem, solteiro e hábil. Este tipo de pessoa ocupou por muito tempo o topo da cadeia científica, o que talvez tenha contribuído para cristalizar o hábito antropológico de não publicar em coautoria, visto que o trabalho de campo era tomado como empreendimento extremamente pessoal. Ao contrário, Gingrich (2013) advoga em favor de etnografias desenvolvidas das mais distintas formas. Para ele etnografias feitas em duplas ou grupos não têm porque não serem aceitáveis, já que não só possibilitam o cruzamento de pontos de vista sobre um mesmo campo, o que pode promover maior aprofundamento em menos tempo, como também etnografar campos inseguros para o pesquisador sozinho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um estudo etnográfico é também e principalmente, aquele que não nega seus vieses e limitações, ao contrário, deve esforçar-se por conhecê-los e mostrá-los ao leitor para que ele saiba das condições de produção de cada pesquisa e porque dispõe de tais dados ao invés de outros e com isto contribuir para a criação de estratégias para novas incursões a campo que produzam dados complementares ou mais aprofundados. E que, embora cientistas políticos incentivem estudos etnográficos da política, conduzidos desde dentro de suas estruturas e órgãos, que de fato são minoria; este acesso, dependendo do país e do contexto, pode não ser conseguido. Espero que esta situação melhore com governos cada vez mais democráticos e as prerrogativas da transparência. E até que políticas públicas que garantam o acesso de pesquisadores a esses contextos sejam elaboradas.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO DA CUNHA, M. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.
- CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**. São Paulo: Zahar, 2013.
- CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus Editora, 1994.
- FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. **Cadernos de campo**, n. 13, v.13, p.155-161, 2005.
- FONTANA, A .; FREY, J. The interview: From structured questions to negotiated text. **Handbook of qualitative research**, v. 2, n. 6, p. 645-672, 2000.
- FREEMAN, R.; MAYBIN, J. Documents, practices and policy. **Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice**, v. 7, n. 2, p. 155-170, 2011.
- FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, n. 21, p.211-259, jun. 2000.
- GEERTZ, C. **As interpretações das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GINGRICH, A. Methodology. In: CARRIER, J .; G.; GEWERTZ, D. (Ed.). **The handbook of sociocultural anthropology**. London: Bloomsbury, 2013. p.107-125.
- HINE, C. **Virtual Ethnography**. London: SAGE, 2000.

- INGOLD, T. (Org.). **Key debates in anthropology**. London: Routledge, 1996.
- KINGDON, J. **Agendas, alternatives and public policies**. Boston: Little, Brown & Co., 1984.
- LATOURET, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LINCOLN, Y. S.; DENZIN, N. K. (Eds.). **Turning points in qualitative research: tying knots in a handkerchief**. Walnut Creek: Altamira Press, 2003.
- MARCUS, G. e FISHER, M. **Anthropology as Cultural Critique: an experimental moment in the human sciences**. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.
- MARCUS, G. Ethnography in/off the world system: the emergence of multi-sited ethnography. **Annual Review of Anthropology**, v. 24, p. 95-117, 1995.
- PAVLIDIS, A. ; OLIVE, R. On the track/in the bleachers: authenticity and feminist ethnographic research in sport and physical cultural studies. **Sport in Society**, v. 17, n. 2, p. 218-232, 2014.
- PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- RILES, A. **Documents: artifacts of modern knowledge**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2006.
- RINEHART, R.; BARBOUR, K.; POPE, C. (Orgs.). **Ethnographic Worldviews: Transformations and Social Justice**. New York: Springer, 2014.
- RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M.; CARVALHO, M. (Orgs.). **O Estudo da Política: Tópicos Seleccionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.
- SILVEIRAS, R. S. **Consultas Públicas para o Marco Civil da Internet e Reforma da Lei de Direito Autoral**. A relação entre direito, Internet e Estado na contemporaneidade. 2014. 290 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- STRATHERN, M. **O Efeito Etnográfico**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- WACQUANT, L. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- WAGNER, R. **The invention of culture**. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- WILSON, B. Believe the hype? The impact of the Internet on sport-related subcultures. In: ATKINSON M.; YOUNG K. (Eds.). **Tribal play: Subcultural journeys through sport**. Bingley, UK: Emerald Group Publishing, 2008. p. 135-152.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

LEMOS, Fábio R. M. Registrando a trajetória de uma associação científica: em busca de uma síntese. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 471-483.

REGISTRANDO A TRAJETÓRIA DE UMA ASSOCIAÇÃO CIENTÍFICA: EM BUSCA DE UMA SÍNTESE

Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP/NINPED/SPQMH)
fabio.lemos@ifsp.edu.br

Eixo temático: Epistemologia da Motricidade Humana

Resumo: Em junho de 2017, a Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana completou 14 anos de existência. Ao longo desses anos, foram realizadas ações relacionadas com a sua finalidade educativa e de investigação científica, as quais se encontram registradas em diferentes meios. O objetivo desse trabalho foi o de descrever e analisar a trajetória dessa associação científica, incluindo as ações efetivadas pela mesma. Para isso, foi utilizada uma investigação documental, que culminou nos seguintes apontamentos: Primeiras ações – I e II Colóquios de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana; Estimulando a produção e a divulgação científicas – III, IV, V e VI Colóquios de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana; Publicando livros – 1º, 2º e 3º livros.

Palavras-chave: Associação Científica. Motricidade Humana. Ações e Produções.

INTENCIONALIDADE

O presente trabalho é resultado de uma investigação documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) a qual teve como intenção descrever e analisar a trajetória da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH), bem como suas ações.

Para isso, foram consultados os seguintes documentos: estatutos sociais (SPQMH, 2003; 2009), anais de eventos (CPQMH, 2003; 2004; 2007; 2009; 2012; 2015), além dos livros Gonçalves Junior (2008), Gonçalves Junior; Corrêa; Rodrigues (2011) e Corrêa; Lemos; Rodrigues (2015).

INÍCIO DA TRAJETÓRIA

A SPQMH foi constituída em 13 de junho de 2003¹, no Laboratório de Pesquisa em Cultura Corporal (LPCC) do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), contando com a presença de Adilson Araújo, Carlos Ribeiro, Denise Corrêa, Engels Câmara, Glauco Ramos, José Martins, Silmara Campos, Regiane Galante, Thiago Fadelí, além de Luiz Gonçalves Junior, que presidiu a Assembleia Geral Constitutiva e Fábio Lemos que secretariou-o (SPQMH, 2003).

A intenção de constituir uma sociedade de pesquisa surgiu da necessidade de ampliar a autonomia para a captação de recursos e dinamizar as ações realizadas pelo Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF) do DEFMH/UFSCar (CPQMH, 2003).

O NEFEF iniciou os seus trabalhos em junho de 1996, com a intenção de:

[...] discutir a Educação Física a partir do referencial fenomenológico [...] Posteriormente, acrescentou-se, à abordagem fenomenológica, modalidade Fenômeno Situado, outras abordagens qualitativas, como Etnografia, Iconografia, História Oral, Sociologia da Vida Cotidiana e Pesquisa-Ação (CPQMH, 2003, s.p.).

Desde o ato constitutivo² da SPQMH, ficou expressa a finalidade educativa e de investigação científica da entidade que indicou como objetivos:

[...] desenvolver estudos com pesquisa qualitativa; desenvolver estudos na área de motricidade humana; organizar eventos bianuais de pesquisa qualitativa e motricidade humana; publicar anualmente trabalhos desenvolvidos; agrupar e capacitar jovens em processo de iniciação científica aos procedimentos de pesquisa qualitativa em motricidade humana (SPQMH, 2003, p. 2).

PRIMEIRAS AÇÕES

Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana

Para atender aos objetivos propostos, já no ano de constituição foi realizado o Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (CPQMH), que teve como foco, propiciar: “[...] uma reflexão acadêmico-científica por parte de estudantes e

¹ A constituição jurídica ocorreu, contudo, em 7 out. 2003, data de averbação da Ata e dos Estatutos no Cartório. O registro jurídico da SPQMH possibilitou a sua inserção no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), sob o número 05.947.176/0001-79.

² Adaptações ocorridas nos estatutos em 2009, visando atender ao novo código civil brasileiro, não alteraram os objetivos (SPQMH, 2009).

profissionais das áreas de educação, educação física e afins, através de palestras com estudiosos da Motricidade Humana” (CPQMH, 2003, s.p.).

Foi realizado em parceria com UNICASTELO/Descalvado; DEFMH/UFSCar; SESC/São Carlos, em 30 de outubro de 2003, no Teatro do SESC/São Carlos e contou com as palestras: “Ciência da Motricidade Humana” – Manuel Sérgio; “Formação Profissional em Motricidade Humana” – Samuel de Souza Neto; Dagmar Hunter; “Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana” – Carol Kolyniac Filho (CPQMH, 2003).

II Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana

Em 2004, em decorrência dos 10 anos do Curso de Educação Física da UFSCar, a SPQMH, em parceria com o DEFMH/UFSCar e com a Coordenação do Curso de Educação Física (CCEF)/UFSCar, realizaram na UFSCar o Simpósio sobre o Ensino de Graduação em Educação Física/II CPQMH: 10 anos do curso de Educação Física da UFSCar, que teve como propósito possibilitar a:

[...] reflexão e avaliação dos caminhos que a Graduação em Educação Física, tanto nas instituições públicas quanto privadas, têm tomado recentemente. As dificuldades enfrentadas por todos na formulação de projetos pedagógicos, na gestão administrativa, na concepção de grade curricular, na integração ensino-pesquisa-extensão, de maneira a responder aos novos desafios colocados pela Educação Física enquanto área acadêmica e como profissão serão debatidos. Propostas bem sucedidas para o ensino de graduação serão apresentadas e discutidos os diversos problemas compartilhados entre as diferentes instituições, sempre com o compromisso de contribuir para com uma formação superior em Educação de qualidade (CPQMH, 2004, s.p.).

Assim, entre os dias 11 e 12 de novembro, ocorreram as conferências: “Avaliação das Condições do Ensino de Graduação em Educação Física: Garantia de uma Formação de Qualidade” – Go Tani; “Ensino de Graduação em Educação Física: Perspectivas e Desafios Futuros” – Mauro Betti; e as mesas redondas: “Graduação em Educação Física e sua Relação com Disciplinas de Orientação Acadêmica” – Rita Verenguer; Henrique Monteiro; “Graduação em Educação Física e sua Relação com Disciplinas de Orientação às Atividades” – Selva Barreto; Mey Münster; Sebastião Gobbi; “Graduação em Educação Física e sua Relação com Disciplinas de Orientação Pedagógica” – Osvaldo Ferraz; Sheila Silva; Sérgio Silveira (CPQMH, 2004).

ESTIMULANDO A PRODUÇÃO E A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICAS

III Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana

Na realização do 3º evento, a SPQMH alterou o seu formato, ampliando-o, com a oportunidade de submissão e apresentação de trabalhos e de realização e participação em oficinas (CPQMH, 2007).

O III CPQMH ocorreu na UFSCar, entre os dias 18 e 19 de outubro de 2007 em parceria com o DEFMH/UFSCar e teve como temática central “o lazer em uma perspectiva latino-americana” e como intencionalidade específica: “Ampliar a discussão em torno dos estudos da Motricidade Humana, observando a perspectiva latino-americana e suas relações com outros continentes em diálogo igualitário” (CPQMH, 2007, s.p.).

As duas modalidades de submissão de trabalho foram resumos expandidos e trabalhos completos. Os trabalhos completos foram divulgados com a apresentação de pôsteres e os resumos expandidos, com a realização de oficinas. Ao todo, foram aprovados 5 resumos expandidos e 16 trabalhos completos. As oficinas tiveram como temática: “Lazer e Educação Popular”; “Lazer e Educação Ambiental”; “Danças Circulares Sagradas na América Latina”; “Danças Populares Brasileiras”; “Jogos Teatrais na Educação” e os pôsteres: 9 em “Educação Motora”; 4 em “Ludomotricidade”; 3 em “Ecomotricidade” (CPQMH, 2007).

Nesse III Colóquio também ocorreu a Mesa de Abertura “A Motricidade Humana e o Lazer” – Luis Jaramillo Echeverry; Gisele Schwartz; Mey Munster e a Conferência de Encerramento “O Lazer em uma Perspectiva Latino-Americana” – Victor Melo (CPQMH, 2007).

IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana

Entre 6 e 9 de outubro de 2009, na UFSCar, foi realizado o IV CPQMH que:

[...] teve como temática central: as lutas no contexto da motricidade. Além disso nessa edição somamos esforços e realizamos o evento associado ao III SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM EF: 15 ANOS DO CURSO DE EF DA UFSCar e o V SHOTO WORKSHOP (CPQMH, 2009, s.p.).

Nessa edição o evento teve a parceria de: DEFMH/CCEF/UFSCar; Coordenação do Curso de Especialização em Educação Física Escolar (CCEEFE), Centro Acadêmico

de Educação Física (CAEF), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Secretaria Geral de Assuntos Comunitários (SAC) e Departamento de Esportes (DeEsp)/UFSCar; The Japan Karate Association (JKA/Brasil); Cátedra Joel Martins (CPQMH, 2009).

O evento ofereceu a possibilidade de inscrição de trabalhos, exclusivamente na íntegra, nos seguintes eixos temáticos: Educação Motora; Ludomotricidade; Ecomotricidade; Motricidade e Saúde (CPQMH, 2009).

As oficinas, inclusive, foram submetidas e publicadas como trabalhos completos. As 13 oficinas aprovadas tiveram como temática: “O Tae Kwon Do no Contexto Escolar”; “Educação e Conscientização”; “Tai Chi Chuan”; “Dança na Escola: discutindo a formação de subjetividades”; “As Lutas dos Estudantes de Educação Física”; “Karatê-Do Na Escola”; “Ritmo e Dança Popular Brasileira”; “Gestão do Lazer”; “Fundamentos de Laban na Dança Educativa”; “Jogos/Brincadeiras de Lutas”; “Introdução à Dança do Ventre”; “Treinamento com Pesos: educação em saúde na terceira idade”; “Capoeira Angola e pertencimento Étnico-Racial” (CPQMH, 2009).

Ao todo, 39 trabalhos completos foram apresentados em Comunicações Orais (CPQMH, 2009). A distribuição dos trabalhos nos Eixos Temáticos Educação Motora, Ludomotricidade, Ecomotricidade e Motricidade e Saúde, contudo, não foi possível fazer, pois não há divisão nos Anais do evento, nem mesmo indicação do eixo nos próprios trabalhos (CPQMH, 2009).

O evento ainda contou com: Mesa de Abertura – Emília Lima; Ana Cláudia Duarte; Glauco Ramos; Ivanildo Silva; Kazuo Nagamine; Luiz Gonçalves Junior; Selva Barreto; Conferência de Abertura “As lutas no contexto da motricidade” – Sergio Toro Arévalo; Mesa Redonda “Perspectivas da Educação Física Escolar” – João Freire; Suraya Darido; Walter Correia; Mesa Redonda “As Lutas: significados, princípios e relações com o campo da Motricidade Humana” – Yashiro Yamamoto; Kazuo Nagamine; Gladson Silva; Alexandre Drigo (CPQMH, 2009).

V Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana

O V CPQMH, realizado na UFSCar entre os dias 4 e 6 de outubro de 2012, contou com a parceria de: DEFMH/CCEF/CCEEFE/UFSCar; Laboratório de Estudos e Pesquisas das Dimensões Pedagógicas da Educação Física (LEPPEL)/DEFMH/UFSCar; JKA/Brasil, e teve como objetivo geral: “[...] a divulgação e o diálogo em torno da produção científica e tecnológica que abrange as áreas da

Educação Física, do Esporte e do Lazer em âmbito nacional e internacional” (CPQMH, 2012, s.p.).

Foram realizadas: Conferência de Abertura “Motricidade, Educação e Experiência” – Luz Gallo Cadavid; Mesa Redonda “Procedimentos e Instrumentação para Pesquisa em Saúde” – Marco Garcia; José Novo Junior; Mesa Redonda “Ludicidade, Infância e Educação” – Luciana Ostetto; Paulo Emerique; a Mesa Redonda “Educação, Saúde e Qualidade de Vida” – Yara Carvalho; Pedro Paes; a Mesa Redonda “Motricidade Escolar” – Wagner Moreira; Elenor Kunz (CPQMH, 2012).

Quanto às modalidades de submissão, o V CPQMH abriu inscrições para Resumos Expandidos, apresentados sob a forma de Pôsteres e Trabalhos Completos, apresentados em Comunicações Orais. Os eixos temáticos para submissão foram: Ludomotricidade; Motricidade, Epistemologia, Currículo e Formação Profissional; Motricidade e Arte; Motricidade Escolar; Motricidade e Esporte; Motricidade e Saúde (CPQMH, 2012).

No total, foram aprovados 20 pôsteres e 33 comunicações orais, sendo 2 pôsteres sobre Ludomotricidade; 2 sobre Motricidade e Arte; 10 sobre Motricidade Escolar; 3 sobre Motricidade e Esporte; 3 sobre Motricidade e Saúde, e 4 comunicações sobre Ludomotricidade; 5 sobre Motricidade, Epistemologia, Currículo e Formação Profissional; 3 sobre Motricidade e Arte; 15 sobre Motricidade Escolar; 2 sobre Motricidade e Esporte; 4 sobre Motricidade e Saúde (CPQMH, 2012).

Também foram submetidos e realizados 9 minicursos, publicados como Resumos Expandidos, com as seguintes temáticas: “Joga corpo, ginga história”; “Danças brasileiras de matrizes africanas e indígenas: dialogando com a diversidade”; Interesse virtual do lazer”; “De pé no chão: trabalhando o ritmo na música e na educação física”; Arte e educação, crianças e adultos: diálogos para transver o mundo”; “Ensinar e aprender brincando: as lutas na educação física”; “Jogos teatrais e o bullying escolar”; “Da aldeia para escola: manifestações da cultura indígena na educação física escolar”; “Por que método treinamento corretivo postural (TCP®)? Pressupostos teóricos e princípios práticos básicos” (CPQMH, 2012).

VI Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana

De acordo com os organizadores do VI CPQMH: “Desde o início havia [...] intencionalidade [...] a realização do evento de modo itinerante, ou seja, a cada evento outra cidade, na sede de uma das Instituições colaboradoras” (CPQMH, 2015), o que foi

concretizado nessa edição do evento que ocorreu na Universidad Austral de Chile (UACH), localizada em Valdivia, sul do Chile, entre os dias 3 e 6 de novembro de 2015, com a temática “etnomotricidades do sul” (CPQMH, 2015).

O evento teve como propósitos específicos: “Ressaltar, em todos os eixos [...], as epistemologias do sul (metafórica e geograficamente) [...] ampliando a discussão em torno dos estudos da Motricidade Humana, em diálogo crítico e igualitário com outras epistemologias” (CPQMH, 2015, s.p.).

Quanto ao formato para proposição e apresentação oral de trabalhos, foram abertas duas modalidades: Pôster, com resumos expandidos e Comunicação, com trabalhos completos, os quais deveriam indicar um dos eixos temáticos a seguir: Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana (ou afins); Ecomotricidade; Epistemologia da Motricidade Humana; Etnomotricidade; Ociomotricidade; Motricidade e Arte; Motricidade e Manifestações Esportivas ou Performativas; Motricidade, Bem Viver e Saúde; Motricidade Escolar (CPQMH, 2015).

Nos Anais do evento desse ano (CPQMH, 2015), a novidade foi a publicação em 3 línguas, Português, Espanhol e Inglês.

Em relação às apresentações, ocorreu uma Conferência de Abertura “Educação das relações étnico-raciais na América Latina” – Petronilha Silva e uma Mesa Redonda “Motricidade e descolonialidade” – Adriana Pinda; Lennon Corezomáé (CPQMH, 2015).

Ao todo, foram apresentados 7 minicursos, que também foram publicados como resumos expandidos, com as temáticas: “Fútbol callejero: outro futebol é possível”; “Etnomotricidade: jogos de resistência cultural”; “Contaçon de histórias”; “Danças das culturas populares brasileiras”; “Taller de biodanza – poética y buen vivir docente”; “Manifestações musicais do Brasil”; “Capoeira, ‘escorregar não é cair’ ”.

Dos 38 trabalhos completos aprovados, 4 foram apresentados no eixo Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana (ou afins); 1 no eixo Ecomotricidade; 3 no eixo Epistemologia da Motricidade Humana; 3 no eixo Etnomotricidade; 7 no eixo Ociomotricidade; 9 no eixo Motricidade e Arte; 2 no eixo Motricidade, Bem Viver e Saúde; 9 no eixo Motricidade Escolar. E dos 8 resumos expandidos, 2 foram apresentados no eixo Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana (ou afins); 2 no eixo Motricidade e Arte; 3 no eixo Motricidade, Bem Viver e Saúde; 1 no eixo Motricidade Escolar (CPQMH, 2015).

PUBLICANDO LIVROS

O 1º livro

O primeiro livro publicado com apoio da SPQMH foi em 2008, organizado por Luiz Gonçalves Junior, intitulado “Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização” (GONÇALVES JUNIOR, 2008).

Segundo Gonçalves Junior (2008), o livro:

[...] surgiu decorrente de trabalhos iniciados, desenvolvidos e debatidos na [...] SPQMH [...]. Em tempo de comemoração de cinco anos de fundação da SPQMH, surge este livro, priorizando, nesse momento, nossos estudos desenvolvidos relacionados à prática social lazer. Procuramos discutir, a partir de metodologias qualitativas, algumas das interfaces existentes da citada prática social com a educação, o trabalho e a urbanização (p. 7).

Esse livro é composto de 4 capítulos: “Lazer e Educação: Um Estudo sobre o Programa Curumim” – Regiane Galante; “Lazer e Educação: A perspectiva dos Líderes das Centrais Sindicais do Brasil e de Portugal em Tempos de Globalização” – Luiz Gonçalves Junior; “Lazer e Urbanização: Praças da Cidade de São Carlos” – Fábio Lemos; “Lazer e Urbanização: Os Parques Públicos Municipais da Zona Leste da Cidade de São Paulo” –Denise Corrêa (GONÇALVES JUNIOR, 2008).

O 2º livro

Em 2011, Luiz Gonçalves Junior; Denise Corrêa; Cae Rodrigues organizaram o 2º livro apoiado pela SPQMH, intitulado “Educação e experiência: construindo saberes em diferentes contextos” (GONÇALVES JUNIOR; CORRÊA; RODRIGUES, 2011).

De acordo com os autores:

[...] a Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana [...] tem a honra de aglutinar nessa segunda publicação [...], textos que trazem como tema principal a experiência em diferentes contextos, os quais são fruto de debates, reflexões, críticas e proposições realizadas nas reuniões periódicas da SPQMH (GONÇALVES JUNIOR; CORRÊA; RODRIGUES, 2011, p. 10).

Nesse 2º livro são apresentados 6 capítulos: “Educação física, educação ambiental e educação infantil: confluências em experiências lúdicas” – Cae Rodrigues; “Os Governos Vargas e a Semana da Pátria: experiências de professores na educação física escolar” – Denise Corrêa; Yvone Avelino; “Refletindo sobre a experiência

docente na educação física escolar” – Paulo Leal; Lílian Ferreira; “História de vida e experiências de uma professora de educação física” – Fábio Valentim; Glauco Ramos; “Experiências lúdicas no projeto ‘vivências em atividades diversificadas de lazer’ ” – Matheus Santos; Luiz Gonçalves Junior; “Desvelando experiências de lazer de trabalhadores de indústrias transnacionais” – Fábio Lemos; Luiz Gonçalves Junior; “Percepções de prostitutas sobre o processo de educar-se nas experiências vivenciadas na noite” – Fabiana Sousa; Maria W. Oliveira. Ainda, Vitória Espósito prefaciou a publicação (GONÇALVES JUNIOR; CORRÊA; RODRIGUES, 2011).

O 3º livro

O mais recente livro publicado com apoio da SPQMH foi organizado por Denise Corrêa; Fábio Lemos; Cae Rodrigues, no ano de 2015 (CORRÊA; LEMOS; RODRIGUES, 2015).

Para os autores,

Esse livro materializa parte do sonho [...] de um grupo que se organizou na [...] SPQMH [...] e se dispôs a caminhar. [...] Na iminência de completar quase trinta anos da inspiradora jornada inicial de Manuel Sérgio no Brasil e mais de 10 anos de SPQMH, esta Associação Científica apresenta o seu novo livro [...] a SPQMH tem a alegria de unir nessa terceira publicação estudos e práticas pedagógicas desenvolvidos no Componente Curricular Educação Física, o qual nomeamos de Motricidade Escolar, sob a perspectiva da Ciência da Motricidade Humana (CORRÊA; LEMOS; RODRIGUES, 2015, p. 5-6).

Assina o prefácio do livro, Manuel Sérgio e os 7 capítulos: Clayton Carmo; Luiz Gonçalves Junior – “Motricidade dialógica na escola: compartilhando a construção do conhecimento”; Fábio Lemos; Luiz Gonçalves Junior – “Por uma ócio-ação em motricidade escolar”; Sergio Toro Arévalo; Ann Arteaga; Carolina Paredes – “Corporeidad y aprendizaje auténtico, dinámicas relaciones em la contexto de la motricidad escolar”; Denise Corrêa – “Motricidade escolar: uma experiência inspirada na pedagogia dialógica de Paulo Freire”; Aline Denzin; Fernando Alves – “Os significados da experiência de ser criança e viver a infância no projeto ‘construindo o amanhã’ ”; Lílian Ferreira; Glauco Ramos – “Escola e juventudes: tecendo indícios para a compreensão da motricidade”; Cae Rodrigues – “O (não) lugar das sinergias motricidade-meio ambiente em contextos escolares” (CORRÊA; LEMOS; RODRIGUES, 2015).

APONTAMENTOS SOBRE O CAMINHO TRILHADO

O caminho trilhado nesses (um pouco mais de) 14 anos da SPQMH, no que diz respeito à organização de eventos, indica que apesar de não terem ocorrido bianualmente, conforme objetivo declarado (SPQMH, 2003), foram realizados com certa regularidade. Em uma projeção, entre 2003 e 2017, os eventos totalizariam 8 edições, no entanto, ocorreram 7.

Em relação às modalidades de divulgação científica, nos dois primeiros eventos a ênfase foi em Palestras, Conferências e Mesas Redondas. A partir da 3ª edição foi aberta a possibilidade de submissão e apresentação de trabalhos (quadro 1).

	I CPQMH	II CPQMH	III CPQMH	IV CPQMH	V CPQMH	VI CPQMH
Palestras	3	-	-	-	-	-
Conferências	-	2	1	1	1	1
Mesas Redondas	-	3	1	2	4	1
Pôsteres	-	-	16	-	20	8
Oficinas	-	-	5	13	-	-
Comunicações Oraís	-	-	-	39	33	38
Mesa de Abertura	-	-	-	1	-	-
Minicursos	-	-	-	-	9	7

Quadro 1: Modalidades de divulgação científica apresentadas nos eventos.

Com essa abertura, a SPQMH passou a auxiliar no cumprimento de mais um de seus objetivos, o de publicar anualmente trabalhos desenvolvidos (SPQMH, 2003).

Quanto ao total de trabalhos apresentados, nas últimas três edições estiveram acima de 50 e os trabalhos completos sempre representaram a maioria das submissões (quadro 2).

	III CPQMH	IV CPQMH	V CPQMH	VI CPQMH
Resumos Expandidos	5	*	29	15
Trabalhos Completos	16	52	33	38
Total	21	52	62	53

* Nessa edição, não foi aberta a possibilidade de envio de resumos expandidos.

Quadro 2: Apresentações nas categorias resumo expandido e trabalho completo.

No que diz respeito às temáticas das submissões, já foram utilizadas 14 nomeações (quadro 3) para 8 eixos temáticos distintos.

	III CPQMH	IV CPQMH	V CPQMH	VI CPQMH
Educação Motora	9	*	**	**
Ludomotricidade	4	*	6	**
Ecomotricidade	3	*	**	1
Motricidade e Saúde	**	*	7	**
Motricidade e Arte	**	**	5	11
Motricidade Escolar	**	**	25	10
Motricidade, Epistemologia, Currículo e Formação Profissional	**	**	5	**
Motricidade e Esporte	**	**	5	**
Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana (ou afins)	**	**	**	6
Epistemologia da Motricidade Humana	**	**	**	3
Etnomotricidade	**	**	**	3
Ociomotricidade	**	**	**	7
Motricidade e Manifestações Esportivas ou Performativas	**	**	**	0
Motricidade, Bem Viver e Saúde	**	**	**	5

* Nos Anais dessa edição, não há divisão em eixos ou indicação nos próprios trabalhos.

** Não estava entre os eixos temáticos da edição.

Quadro 3: Trabalhos apresentados divididos em eixos temáticos.

A partir do agrupamento das diversas nomeações (quadro 4) é visível que o tema Motricidade Escolar foi o que mais teve trabalhos apresentados, seguido pelo tema Ociomotricidade.

	TOTAL
Motricidade Escolar	44
Ociomotricidade	17
Motricidade e Arte	16
Currículos e Formação Profissional em Motricidade Humana (ou afins) / Epistemologia da Motricidade Humana	14
Motricidade, Bem Viver e Saúde	12
Motricidade e Manifestações Esportivas ou Performativas	5

Ecomotricidade	4
Etnomotricidade	3

Quadro 4: Eixos temáticos agrupados em temas correlatos.

A maior ocorrência da Motricidade Escolar³ e da Ociomotricidade⁴ também pode ser observada nos 3 livros publicados pela SPQMH, o que não significa que a entidade não tenha empreendido esforços no sentido de ampliar a discussão a outras temáticas, afinal, na 6ª edição o foco foi na Etnomotricidade (CPQMH, 2015) e na 7ª será na Ecomotricidade e no Bem Viver (SPQMH, 2017).

Essa ampliação se confirma quando se compara com o início da trajetória, o que demonstra a sua colaboração para o desenvolvimento da Motricidade Humana no Brasil e, recentemente, em alguns países da América Latina.

Com os registros e apontamentos realizados aqui, espera-se colaborar para futuras reflexões sobre o trajeto trilhado e sobre os próximos passos a serem dados por esta e por outras sociedades de pesquisa.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, D. A.; LEMOS, F. R. M.; Rodrigues, C. (Orgs.). **Motricidade Escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

CPQMH, 1., 2003, São Carlos. **Anais...** São Carlos: SPQMH, 2003.

CPQMH, 2.; SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 1: 10 ANOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSCAR, 2004, São Carlos. **Anais...** São Carlos: SPQMH, 2004.

CPQMH: O LAZER EM UMA PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA, 3., 2007, São Carlos. **Anais...** São Carlos: SPQMH, 2007.

CPQMH: AS LUTAS NO CONTEXTO DA MOTRICIDADE, 4.; SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM EF: 15 ANOS DO CURSO DE EF DA UFSCAR, 3.; SHOTO WORKSHOP, 5., 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: SPQMH, 2009.

CPQMH: MOTRICIDADE, EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA, 5.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER, 2.; SHOTO WORKSHOP, 6., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: SPQMH, 2012.

³ “[...] práticas desenvolvidas com intencionalidade relacionada a processos educativos, particularmente no contexto escolar” (CPQMH, 2015, s.p.).

⁴ “[...] práticas lúdicas, de divertimento, de lazer, de ócio e de contemplação” (CPQMH, 2015, s.p.).

CPQMH: 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.

GONÇALVES JUNIOR, L.; CORRÊA, D. A.; RODRIGUES, C. (Orgs.). **Educação e experiência: construindo saberes em diferentes contextos**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

GONÇALVES JUNIOR, L. (Org.). **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização**. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n.1, p. 1-15, jul. 2009.

SPQMH. **Estatutos da sociedade de pesquisa qualitativa em motricidade humana**. São Carlos: Cartório Civil das Pessoas Jurídicas da Comarca de São Carlos, out. 2003.

SPQMH. **Adaptação dos estatutos da sociedade de pesquisa qualitativa em motricidade humana**. São Carlos: Cartório Civil das Pessoas Jurídicas da Comarca de São Carlos, ago. 2009.

SPQMH. **VII Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**. São Carlos: SPQMH, 2017. Disponível em: <<http://motricidades.org/conference/index.php/cpqmh/7cpqmh>>. Acesso em: 29 jul. 2017.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

MECCA, Andréia C.; CARMO, Clayton S. Avanços e dificuldades presentes na constituição de um empreendimento econômico e solidário na periferia da cidade de São Carlos: a experiência “Pedal Solidário”. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 484-495.

**AVANÇOS E DIFICULDADES PRESENTES NA CONSTITUIÇÃO DE UM
EMPREENHIMENTO ECONÔMICO E SOLIDÁRIO NA PERIFERIA DA
CIDADE DE SÃO CARLOS: A EXPERIÊNCIA “PEDAL SOLIDÁRIO”**

Andréia Cordeiro Mecca (UFSCar)
andrea.mecca@gmail.com

Clayton da Silva Carmo (SPQMH)
spina002@gmail.com

Eixo temático: Ecomotricidade

Resumo: O presente trabalho se configura como um relato de experiência que descreve o processo de criação de um empreendimento econômico solidário e sustentável, envolvendo bicicletas e jovens, na periferia empobrecida da cidade de São Carlos. O projeto “Pedal Solidário” busca viabilizar uma alternativa de geração de renda para adolescentes que estão à margem do mercado de trabalho, sujeitos a exploração capitalista que submete a juventude a atuar na informalidade ou no tráfico de drogas. Consideramos que a experiência desse projeto pode ser traduzida em um conjunto de avanços e dificuldades que podem vir a servir como base para orientação de outras experiências desse tipo.

Palavras-chave: Bicicleta. Economia solidária. Juventude. Sustentabilidade.

O PROJETO PEDAL SOLIDÁRIO

O projeto Pedal Solidário nasceu da parceria entre o Núcleo Multidisciplinar Integrado de Estudos, Formação e Intervenção em Economia Solidária (NuMI-EcoSol/UFSCar), o projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (DEFMH/UFSCar) e o programa “Mais Que Futebol”, da Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos (ADESM).

O NuMI-Ecosol/UFSCar teve início em 1998, como Incubadora Regional de Cooperativas Populares da Universidade Federal de São Carlos (INCOOP-UFSCar), com o objetivo de atuar na assessoria, consultoria e apoio a diversos Empreendimentos

Econômicos Solidários (EES)¹ da cidade de São Carlos, tendo como prioridade empreendimentos constituídos por moradores/as de bairros empobrecidos.

O VADL, surgiu em 1999, como uma das ações do programa “Esporte para a Cidadania”, do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar. Ao longo do tempo, o projeto desenvolveu ações voltadas a grupos empobrecidos e socialmente marginalizados (BELMONTE, 2014), a partir da concepção do lazer como atividade que promove vivências críticas, visando a cultura de paz, resistência ao assédio do tráfico, educação para e nas relações étnico-raciais. Nesse contexto de “educação *para e pelo* lazer” é possível despertar possibilidades de trabalho que podem ter como resultado a transformação e superação da realidade social (GONÇALVES JUNIOR, 2013).

Em outubro de 2013, o VADL estabeleceu parceria com o programa “Mais Que Futebol”, da Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos (ADESM). Desde então o VADL/MQF desenvolve atividades no Clube de Campo do Sindicato dos Metalúrgicos, localizado no bairro Santa Felícia, na cidade de São Carlos, Brasil, com crianças e jovens. Neste contexto, o VADL/MQF propôs atuação conjunta ao NuMI-Ecosol, na perspectiva de fomento à constituição de um empreendimento econômico solidário como alternativa profissional para jovens participantes do projeto – ou que viessem a se integrar a ele. O objetivo era criar interfaces entre lazer, ciclismo e economia solidária, com potencialidades de sensibilização e ação pedagógica no campo da educação ambiental, da motricidade humana e do trabalho justo e solidário, tendo como aspectos fundantes o viver bem e saudável.

Devido à falta de equipe que pudesse se dedicar à essa difícil tarefa, a parceria se manteve com vistas a ser desenvolvida no futuro. Em 2015, o NuMI-Ecosol conseguiu aprovar o projeto “Implementação e sistematização de processos de fomento à Economia Solidária a partir da atuação do NuMI-Ecosol, junto ao CNPq-PRONINC², obtendo recursos necessários para a contratação de equipe que pudesse desenvolver esse e outros projetos de apoio à economia solidária no município. A partir de então foi

1. Os empreendimentos que atuam sob a perspectiva da Economia Solidária se baseiam em alguns princípios fundamentais que são: a propriedade coletiva dos meios de produção, a divisão dos excedentes entre os sócios e a gestão coletiva ou autogestão (SINGER, 2000).

2. Agradecemos o esforço da Profa. Dra. Ana Lúcia Cortegoso pela dedicação em viabilizar esse projeto e em acompanhar as atividades.

criado o Pedal Solidário. Em 2016, o projeto passou a ser financiado pelo convênio MTE/SENAES 761863/2011, mantendo a mesma equipe atuando de forma contínua.

O Pedal Solidário tinha como objetivo a criação de um empreendimento de serviços – cicloentregas, cicloturismo regional e mecânica de bicicletas - envolvendo jovens e com atenção à conservação ambiental, em duas perspectivas: 1- de geração de renda para adolescentes que estão à margem do mercado de trabalho, incentivando esta população a se inserir em uma atividade produtiva organizada como alternativa à exploração capitalista à qual jovens submetem-se por falta de opção ou para não seguirem o caminho da informalidade ou do tráfico, muito comum na realidade de grande parte dos jovens moradores de periferias; 2- e da própria transformação da relação ser humano-natureza, como parte do reconhecimento da natureza transformada, dos meios socioculturais produzidos pelas populações, e da corporeidade numa relação dialógica, na busca mais desafiante de possibilitar uma maneira inovadora de atuar no mundo (GONÇALVES JUNIOR, 2013).

O desenvolvimento da ação teve como parâmetro o Método de Incubação³, elaborado pelo NuMI-Ecosol, e as atividades realizadas foram orientadas pelos referenciais da ciência da Motricidade Humana (SERGIO, 1999), na fenomenologia existencial (MERLEAU-PONTY, 2011) e na pedagogia dialógica (FREIRE, 2005). Essa abordagem ampla e complexa permitiu o desenvolvimento de diálogos com os participantes, por meio da convivência e da reflexão, que vão além da necessidade de geração de renda e possibilitou, inclusive, a construção de uma criticidade cidadã que percebe o humano como sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo, ou seja, inconcluso e inacabado em uma relação dialética com o mundo.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

As estratégias específicas da atuação propostas, tendo por base o Método de Incubação que orienta as ações da equipe do NuMI-Ecosol, foram: mapear locais e situações nas quais pudessem haver concentração de jovens de 15 a 18 anos que poderiam ter interesse em participar do empreendimento ou de seu processo de constituição; fazer formação técnica, utilizando o apoio de profissionais da área de Educação Física, sobre locomoção urbana com bicicletas; fazer o estudo de viabilidade

3. Para mais informações sobre o método: <http://www.numiecosol.ufscar.br/numi-ecosol/metodologia>

econômica de um empreendimento de cicloentregas a partir de entrevistas com outros empreendimentos de economia solidária (visando a entrega de produtos, principalmente de itens da agroecologia e de uso doméstico) e outros estabelecimentos (lanchonetes, mercados, varejões, entre outros); fazer a formação em Economia Solidária; construir o plano de negócios do empreendimento; assessorar o início da atividade econômica.

O mapeamento de possíveis lugares com concentração de interessados chegou a alguns resultados, a saber: Escola Estadual Attilia Prado Margarido, Escola Estadual Aracy Leite Pereira Lopes, Escola Municipal Arthur Natalino Deriggi, Fórum de Economia Solidária, escola de futebol do clube do sindicato dos metalúrgicos e Assentamentos da região.

Nas escolas, após conversa inicial com a direção e a aprovação de nossa entrada, a equipe, então, tendo preparado uma apresentação oral e material gráfico, passou nas salas falando sobre Economia Solidária, Empreendimentos Econômicos e Solidários, cooperativas e a possibilidade de um novo EES envolvendo o uso de bicicletas. Depois, durante os intervalos, conversou com alguns/mas alunos/as interessados/as na proposta, já vislumbrando uma primeira reunião, que, na maioria dos casos, foi marcada já para a semana seguinte, ainda dentro da escola e depois em espaços públicos cedidos para a utilização de nossa equipe. A sensibilização nas três escolas atingiu cerca de mil e quinhentos alunos/as, dos/das quais cerca de trinta passaram pelas atividades.

A equipe então optou por tentar sensibilizar jovens comprometidos com a escolinha de futebol do Clube do Sindicato dos Metalúrgicos. Muitos desses jovens buscam profissionalizar-se no futebol, incentivados pelo sonho de riqueza e sucesso que nacionalmente esse esporte promete. A maior parte dos/das frequentadores da escolinha é menino e reside em bairros populares. Essa sensibilização atingiu cerca de cem jovens, dos quais vinte e dois participaram de algumas das atividades sem, contudo, permanecer.

Apresentamos, também, a proposta de criação de um empreendimento envolvendo bicicletas no Fórum Municipal de Economia Solidária e nos assentamentos da região, em busca de conhecidos/as e/ou parentes de pessoas que já compõem um empreendimento econômico solidário, que poderiam estar desempregados/as ou interessados/as em compor essa iniciativa. Não houve retorno dessas tentativas.

Como via de sensibilizações indiretas, colamos cartazes em pontos de ônibus, na pista de skate, na Unidade Básica de Saúde, no CRAS e nas escolas. Além disso, foram feitas panfletagens pelas ruas, abordando e conversando com transeuntes.

Durante essa fase que durou aproximadamente quatro meses, mantivemos atividades de "consolidação da proposta", ou seja, fazíamos a sensibilização e deixávamos disponível um local (clube do sindicato dos metalúrgicos) e um dia (quinta a tarde) para que as pessoas pudessem ir nos conhecer e apreender melhor os objetivos do projeto. As atividades de integração envolviam passeios ciclísticos urbanos e rurais e oficinas de manutenção de bicicletas. Estimamos que cerca de cinquenta pessoas participaram dessa fase.

Na segunda etapa iniciamos a incubação com os/as jovens assíduos ao projeto, porém foi necessário pararmos com as sensibilizações, pois para cada novo/a integrante no grupo teríamos que recomeçar e isso tomava tempo e energia da equipe. Os encontros continuaram a ocorrer às quintas e depois foram ampliados também para às terças no mesmo local e horário. Todas as atividades foram realizadas em parceria com o projeto VADL/MQF e participavam, além dos/das jovens, coordenadores/as do VADL/MQF e do NuMI-Ecosol. Fazíamos reuniões semanais entre coordenadores/as para discutirmos as ações passadas e futuras e encaminhávamos coletivamente as pautas referentes ao desenvolvimento do nosso trabalho.

Iniciamos, portanto, a estruturação do empreendimento e, em princípio, dialogamos sobre a possibilidade de cicloentregas. Incentivamos o grupo a pensar em “como” oferecer esse serviço e “para quem”. Nenhuma restrição significativa foi elencada no “para quem”: poderiam entregar qualquer item de qualquer estabelecimento, desde que os produtos estivessem dentro da lei e o estabelecimento regulamentado.

O “como” foi mais complexo e demorou mais tempo para ser delineado. Pensou-se na necessidade de equipar as bicicletas para o transporte, o que, de certo modo restringia o que poderia ser levado. O aprendizado da manutenção básica também foi elencado como prioritário, assim como outros elementos fundamentais para o sucesso do EES de cicloentregas:

- Transitar de forma segura na cidade: uso de equipamentos de segurança; manutenção preventiva das bicicletas; conhecimento de leis de trânsito; entre

outros;

- Saber rotas e atalhos: conhecer bem a cidade, os bairros, os nomes de ruas; transitar em diferentes momentos dos dias avaliando os horários e lugares de picos de trânsito e volume de carros; pensar rotas alternativas em caso de congestionamento;
- Desenvolver preparo físico: andar constantemente de bicicleta; fazer passeios de longa distância; cronometrar tempos em cima da bicicleta; pedalar em diferentes situações climáticas (sol, chuva, vento, noite);
- Obter conhecimentos financeiros: capital de giro; investimento; contabilidade; ponto de equilíbrio; depreciação de equipamentos; empréstimos; matemática avançada;
- Obter conhecimentos técnicos: uso de planilhas; smartphones; computadores; GPS;
- Desenvolver princípios da economia solidária: autogestão, solidariedade; comércio justo; consumo consciente; respeito;
- Cuidado dos equipamentos: manutenção das bicicletas, bom uso dos equipamentos, preservação;
- Cuidado de si: uso de linguagem apropriada; boa aparência; seriedade; respeito.

Passamos então a sonhar como o empreendimento seria futuramente e incentivamos a reflexão propondo as seguintes questões: quando você chega para trabalhar no empreendimento, o que você encontra ao abrir a porta? Como é o espaço, o que tem dentro? E pedimos para que cada um descrevesse o que encontrou. O resultado sistematizado é o texto a seguir:

“Ao abrir a porta encontramos um amplo espaço de oficina de manutenção, com armários e ferramentas novas, cavaletes, bicicletas para serem consertadas, depois, ao lado, uma sala com mesa, computador e telefone, com caixas das entregas a serem feitas. Alguns trabalharão na oficina, outros nas entregas, mas haverá rodízio, pois todos gostam de trabalhar nas duas tarefas. No armário da sala das entregas terão uniformes com o logo do EES, capacetes novos, luvas, mochilas estilizadas, GPS, bolsas de entregas, tudo bem cuidado e limpo. No fundo, uma lavanderia para limpamos tudo. Nas paredes, grafites. Cerca de 20 pessoas trabalhando”.

Feito isso, elencamos tudo o que deveria ter dentro do espaço, desde a menor ferramenta até as tintas para o grafite das paredes.

Fizemos, também, a formação de preço do serviço com os/as participantes. Calculamos rotas e desgaste das bicicletas, bem como possíveis gastos com melhorias, advindas da troca de equipamentos e inovação das entregas. Contabilizamos férias, custos fixos, custos de divulgação, entre outros, ainda não presentes no empreendimento, mas que já deveriam ser estimados. O valor final do serviço foi definido em quilômetros, contados a partir do ponto de saída até o lugar da entrega, tendo como mínimo o valor de R\$3,00, não sendo levado em consideração a volta (visto que uma mesma bicicleta pode fazer várias entregas de uma vez, aproveitando o caminho de volta e criando roteiros mais complexos). Os quilômetros foram contados pelo site "mapas" da google.com, que define rotas com exatidão. Chegamos aos seguintes valores: até 3 km, R\$3,00; entre 3 e 10 km, R\$1,00 por km; e acima de 10 km sob consulta.

Esses valores estavam acima da média do mercado de entregas, que normalmente cobra de R\$4,00 a R\$7,00. Contudo, em empreendimentos econômicos e solidários procura-se calcular o justo preço pelo serviço e, a partir dele, criar estratégias para que se mantenha, evitando a exploração do trabalho. Nesse caso, seria preciso investir em estratégias de sensibilização de consumidores/as, divulgando a cicloentregas como algo mais sustentável para o planeta e que corroboraria para a diminuição do trânsito e da poluição sonora e do ar na cidade.

Aproveitamos a necessidade de aprendizado e começamos a mexer nas bicicletas existentes no VADL/MQF, com o intuito de apreendermos a manutenção básica. Os/as jovens que tinham bicicletas levaram-nas ao projeto para que fossem consertadas. Muitos já sabiam sobre manutenção e puderam ensinar os/as demais. Com isso, valorizamos o saber dos/as jovens, fazendo dessas singularidades uma possibilidade de troca de experiências, reconhecimento da importância de cada um/a e melhora da autoestima.

Tarefas coletivas também ajudaram nesse aspecto e a cada semana um/a dos/das participantes contava um problema ou um desejo e os demais o/a ajudavam a conquistar ou a resolver. Propusemos também atividades para além da construção do

empreendimento, que garantiam, por meio da convivência, a empatia e a solidariedade entre eles, tais como jogar futebol, comer algo especial, visitar lugares⁴, etc.

Sobre o locomover-se na cidade, perguntamos quais bairros eles desconheciam (e eram muitos) e passamos a pedalar nesses locais, em perímetro urbano e em meio ao trânsito. Ao longo dos encontros, íamos introduzindo conceitos da economia solidária, que eram apreendidos nas vivências coletivas, no método de formação de preço, na conquista do mercado e em outros aspectos cotidianos do trabalho dialógico que estava sendo desenvolvido coletivamente.

Durante o processo de incubação e como parte dele, iniciamos a busca por meios de formalização do empreendimento. Para tanto, chamamos um advogado e, como o projeto envolvia menores de idade, marcamos uma reunião com o Ministério do Trabalho. Nessa reunião estavam presentes: os/as jovens, os/as coordenadores/as, os/as apoiadores, a gerente regional do trabalho e emprego da cidade de São Carlos e o advogado. Durante a conversa, fomos apresentados/as ao decreto número 6.481 de 12 de junho de 2008, que declara a lista das piores formas de trabalho infantil (até os dezoito anos). O item 73 da lista, referente aos trabalhos prejudiciais à saúde e à segurança, cujo teor relacionava-se às cicloentregas, trata do seguinte:

73. Em ruas e outros logradouros públicos (comércio ambulante, guardador de carros, guardas mirins, guias turísticos, transporte de pessoas ou animais, entre outros). **Riscos:** Exposição à violência, drogas, assédio sexual e tráfico de pessoas; exposição à radiação solar, chuva e frio; **acidentes de trânsito; atropelamento.** Saúde: Ferimentos e comprometimento do desenvolvimento afetivo; dependência química; doenças sexualmente transmissíveis; atividade sexual precoce; gravidez indesejada; **queimaduras na pele; envelhecimento precoce; câncer de pele; desidratação;** doenças respiratórias; hipertermia; traumatismos; ferimento⁵ (BRASIL, 2008) (Grifos nossos).

Esse decreto proíbe, portanto, menores de dezoito anos a realizar qualquer tipo de trabalho na rua, alegando riscos à saúde e segurança do menor de idade. Após essa reunião, houve um esforço coletivo em encontrar alternativas para superar o impasse, enquanto os/as menores continuaram a receber formação contínua para a criação e

4. É importante ressaltar que agimos como mediadores para o acesso a espaços invisíveis pela comunidade mais empobrecida, a exemplo o SESC - Serviço Social do Comércio - que oferece atividades gratuitas tais como cinema, teatro, música e peças, mas que não é acessado pela periferia.

5. Para saber mais acesse: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm

estruturação de empreendimentos. Passado mais ou menos um mês, os/as jovens, sem perspectivas de ganho financeiro com o empreendimento, passaram a abandonar o projeto. Uma das mães disse que o filho estava entregando currículos, pois ela dependia dele para pagar as contas na casa. Dois meses depois, o Pedal Solidário parou as atividades, não haviam mais jovens frequentando.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS AVANÇOS E DIFICULDADES DESSA EXPERIÊNCIA

Consideramos que a experiência “Pedal Solidário” gerou entendimentos que podem ser traduzidos em avanços e dificuldades e que podem, posteriormente, servir como base para outras experiências desse tipo.

Segundo a nossa avaliação, um dos momentos mais importantes do projeto foi a reunião com a integrante da equipe do Ministério do Trabalho. Primeiro porque nos demonstrou uma falha irreparável no processo, visto que não é permitido por lei o trabalho de menores de idade utilizando bicicletas em meio ao trânsito urbano. Outra problemática gerada foi a falta de alternativas com a qual nos deparamos. Apesar de procurarmos insistentemente outros modos de geração de renda envolvendo a bicicleta para esse tipo de público, nenhuma mostrou-se consistente o suficiente.

Sobre o decreto, é sabido que ele tenta barrar a exploração do trabalho infantil, salvaguardando jovens. No entanto, a falta de possibilidade de geração de renda para famílias que estão em extrema vulnerabilidade social, acaba gerando outro problema nas periferias: um volume alto de crianças envolvidas com as ações do tráfico de drogas. Acreditamos que esse problema é muito maior e tem diferentes características e motivações, contudo, pudemos perceber durante o nosso trabalho nesses espaços, que o tráfico oferece algo que o Estado não tem oferecido: geração de renda para jovens, demonstrando, sobretudo, que políticas como a do “menor aprendiz” não consegue atender a demanda (financeira, de vagas, entre outras).

No que tange a formalização, existem duas leis vigentes no país, uma de 1971 e outra de 2012. Segundo a Lei de 1971, para abrir uma cooperativa é preciso ter, no mínimo, 20 cooperados/as ativos e as retiradas são de acordo com as entradas, sem nada que as regulamente. Na lei de 2012, o mínimo de cooperado/as caiu para 7, contudo, nenhum trabalhador pode fazer retiradas menores do que prevê as leis trabalhistas, ou

seja, o salário mínimo, e cada associado tem direito à férias, décimo terceiro, FGTS e as outras garantias da CLT (consolidação das leis trabalhistas). Essa nova lei surge para que não haja cooperativas falsas que exploram trabalho, contudo, fica um questionamento: sabe-se que um empreendimento, empresa, pequeno negócio, entre outros, demora, a partir do momento em que é criado, cerca de três a quatro anos para gerar renda aos/às seus/suas donos/as, sócios/as, cooperado/as, etc. Isso significa que para uma cooperativa funcionar dentro da lei de 2012, deve funcionar ilegalmente por esse “tempo” em que os/as cooperados/as não conseguem garantir o próprio salário? Outro entrave da lei são os altos custos (de cartório, contador/a, advogado/a, entre outros) para formalizar empreendimentos. O baixo número de cooperados/as ou à falta de dinheiro disponível para arcar com os custos da formalização, bastante recorrentes em empreendimentos econômicos e solidários, impedem, em muitos casos, fazer o processo do jeito certo e pode inviabilizar iniciativas à curto, médio e longo prazo.

Em relação aos avanços, consideramos ser um ponto importante a ampliação do acesso à cidade a esses/as jovens. Alguns/mas participantes do projeto nunca haviam saído do próprio bairro e puderam, por meio da bicicleta e do pedalar, conhecer outros espaços, primeiro com a gente e depois sozinhos/as. O ato de pedalar uma bicicleta e ter autonomia para cuidar da manutenção deu a eles/as a possibilidade de locomover-se por toda a cidade e fora dela. Às vezes, quando chegavam para as atividades, nos relatavam passeios ocorridos nos finais de semana à cachoeiras e outros locais da zona rural de São Carlos. Houve um grupo de meninos que relatou ter ido até Ibaté, uma cidade distante cerca de 12 km, por estrada de terra. Pudemos notar que eles/as passaram a enxergar a bicicleta não só como uma forma de lazer, mas também como um importante meio de locomoção e de possibilidade de geração de renda.

Sobre a melhora da qualidade de vida dos/das participantes, em uma das nossas rodas de conversa, um menino comunicou que antes de começar a frequentar o projeto, ficava em casa comendo bolachas e vendo televisão e que depois passou a considerar mais divertido sair para pedalar na cidade. Esse relato foi seguido de falas de outros/as participantes, cujo conteúdo indicava percepções similares. Esse contexto nos possibilitou abertura para tratarmos de temas como cuidados com a saúde e maneiras de evitar a obesidade e o sedentarismo.

Durante as atividades, os/as jovens passaram a frequentar lugares antes desconhecidos, tais como o SESC, as praças centrais da cidade, a pista de skate do Santa Felícia, a UFSCar, dentre outros, transpondo o isolamento social que normalmente são submetidas as pessoas da periferia. O projeto, de forma indireta, discutiu o acesso à cultura, à cursinhos populares, às cotas, à universidade pública e pode ter possibilitado, por meio da experiência, uma ampliação de mundo e de perspectivas para esses/as jovens.

Acreditamos ainda, que a maioria dos conceitos sobre gestão financeira e estruturação de empreendimentos apreendidos podem ser, em momento oportuno, utilizados para o desenvolvimento dessa ou de outras atividades. A partir desses conhecimentos, esses/as jovens podem buscar, juntos ou individualmente, outras possibilidades de geração de renda.

Após profundas reflexões e avaliações sobre a experiência, as atividades do projeto foram retomadas, priorizando a participação de maiores de dezoito anos. Os aprendizados nos ajudaram a reorientar as atividades e nos deu suporte para ter uma atuação mais delineada e madura. Atualmente, o projeto conta com seis participantes que, concluído o período de formação, já começaram a realizar cicloentregas pela cidade. Aos poucos, pretendemos construir um empreendimento que, para além da geração de renda justa e solidária para os/as participantes, possa dialogar com a população sobre sustentabilidade, bem-estar, consciência ambiental e mobilidade urbana responsável.

REFERÊNCIAS

BELMONTE, M. M. **Vivências em atividades diversificadas de lazer: processos educativos decorrentes de uma práxis dialógica em construção.** 2014. 313 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.481**, de 12 de junho de 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm >. Acesso em: 17 set. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES JUNIOR, L. **Vivências em atividades diversificadas de lazer.** São Carlos: DEFMH/UFSCar, 2013. (Projeto de extensão).

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

SÉRGIO, M. A racionalidade epistêmica na educação física do século XX. In: SÉRGIO, M.; ROSÁRIO, A. T.; FEITOSA, A. M.; ALMADA, F.; VILELA, J.; TAVARES, M. V. **O sentido e a ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p.11-30.

SINGER, P. Economia solidária: um modelo de produção e distribuição. In: SINGER, P.; SOUZA, A.R. (Org.). **A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 11-28.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

SOUZA, Paulo C. A. Artes visuais na tríplice fronteira: uma perspectiva fenomenológica da pintura popular. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 496-504.

**ARTES VISUAIS NA TRÍPLICE FRONTEIRA: UMA PERSPECTIVA
FENOMENOLÓGICA DA PINTURA POPULAR**

Paulo César Antonini de Souza (FAALC/NINFA/UFMS)
pauloantonouza@gmail.com

Eixo temático: Motricidade e Arte

Resumo: O presente texto reúne alguns apontamentos a respeito da investigação, em desenvolvimento desde 2015, sobre as manifestações populares de artistas visuais que trabalham com pintura em espaços públicos de cidades da Tríplice Fronteira: Bolívia/Brasil/Paraguai. Neste trabalho, são apresentadas partes do percurso em desenvolvimento, visando a legitimação e significação da pesquisa científica para o campo das artes visuais, articulada desde a fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 2006) e, neste recorte, no âmbito da motricidade. Como considerações do andamento da pesquisa, são apresentadas reflexões a respeito dos objetivos alcançados com o auxílio de acadêmicas dos cursos de Artes Visuais Licenciatura e Artes Visuais Bacharelado, orientandas PIBIC¹ nos biênios 2015-2016 e 2016-2017.

Palavras-chave: Pintura popular. Intencionalidade. Motricidade.

INTRODUÇÃO

O presente texto aborda alguns aspectos da pesquisa em desenvolvimento² sobre o trabalho de artistas populares, que no campo das artes visuais trabalham com a pintura em espaços públicos, expondo, comercializando ou vendendo suas produções, na caracterização de artistas populares compreendida por Souza (2014):

¹ Em acordo com o endereço online do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica” (MINISTÉRIO, 2017).

² Vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, essa investigação foi elaborada em 2014 e iniciada em 2015, objetivando expandir o conhecimento a respeito dos processos de criação que compõem a poética de artistas visuais. Destaca-se que o termo poética, em acordo com Pareyson (2001) e Ostrower (2008; 2004), diz respeito a todos os elementos e ações que estruturam a criação artística, sob um viés estético.

[...] artistas populares são homens e mulheres que se constituem em intencionalidade engajada, por relacionamentos de aproximação afetiva, econômica, política, social, de espiritualidade, com o povo, cuja curiosidade permite experimentações – inicialmente – autodidatas de linguagens da Arte, que podem ser posteriormente aperfeiçoadas por sua experiência e relação com outros no mundo, considerando também nesta etapa uma formação especializada quando a mesma se manifesta no contexto de vida daqueles homens e daquelas mulheres. Essas pessoas desenvolvem estilos próprios na criação visual, utilizam materiais variados e refletem em suas obras elementos ou características que tornam visível a relação com o pano de fundo de sua existência, cuja extasia na Arte é compartilhada em contextos de rua (SOUZA, 2014, p.35).

Na atual perspectiva, a pesquisa tem como ponto de origem o estado de Mato Grosso do Sul e as regiões de suas fronteiras, estendendo-se para o Paraguai e a Bolívia. Em desenvolvimento desde 2015, a investigação já apresentou um panorama das manifestações artísticas nesse campo na cidade de Campo Grande e Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul e Pedro Juan Caballero no Paraguai (SOUZA, 2016), voltando-se atualmente para as cidades de Corumbá (MS) e para Assunção, capital do Paraguai.

Considerando a caracterização atual do cenário artístico no que diz respeito às linguagens das artes visuais e, na perspectiva de que se compreenda a distinção entre os demais campos da área de Arte, é significativo destacar que o recorte específico das investigações que compõem a totalidade dessa pesquisa, se ordenam pela busca da compreensão dos processos de criação de artistas visuais, politicamente situados em espaços públicos, e do sentido estético que suas manifestações possam carregar. Nesse contexto, se faz necessário explicitar a abordagem que se pretende alcançar no que tange à estética, especificamente no âmbito das manifestações artísticas:

O estético não é, então, nem uma essência de certos objetos, nem uma disposição estável do que se chamou ‘a natureza humana’. É um modo de relação dos homens com os objetos, cujas características variam segundo as culturas, os modos de produção e as classes sociais (CANCLINI, 1980, p.12-13).

Inevitavelmente associado a um meio de produção, posto que as pessoas se encontram situadas no mundo e, no espaço das cidades as necessidades econômicas tangenciam grande parte das decisões de cada homem ou mulher, é importante destacar que o referencial estético que ordena grande parte das criações artísticas, se articula desde um padrão cuidadosamente elaborado para atender um setor específico para o mercado de arte, como também aponta Leenhardt (2006) quando fala sobre a “irresponsabilidade da obra de arte pintada” e o poder simbólico de sua presença

institucionalizada – paradoxalmente constituída na contemporaneidade em uma experiência mediatizada *a priori*, por uma reflexão conceitual.

Considerando a Tríplice Fronteira (BESSA-OLIVEIRA; NORONHA, 2015), é significativo compreender o Mato Grosso do Sul em sua configuração. Criado oficialmente em 11 de outubro de 1977, o estado do Mato Grosso do Sul apresenta uma área de 357.125 km² (IBGE, 2013). Demarcado pelos rios Paraguai e Paraná, o Mato Grosso do Sul encontra-se situado na região Centro-Oeste do Brasil e, com destaque para a vegetação e área típica do Pantanal, também possui vegetação bastante híbrida, com características do cerrado, mata atlântica e dos pampas. A professora e pesquisadora Maria Adélia Menegazzo (MENEGAZZO, 2013), na tentativa de apresentar um panorama sobre a identidade dos artistas no estado, diz que:

A partir da divisão do Estado, ocorre uma movimentação na busca de definições e limites para uma identidade cultural, já que o processo divisionista implica, ao mesmo tempo, perdas e ganhos. As imagens tratadas até então como próprias de um amplo território são repensadas em suas significações e perspectivas, considerando-se a experiência artística como resultado da interpretação do real e da compreensão de um determinado momento desse mesmo real (MENEGAZZO, 2013, p.12).

A diversidade cultural no Mato Grosso do Sul se verifica pela variedade de tipos étnicos que compõem a população no estado. Nesse sentido, a cultura local tem caráter representativo no campo das Artes, desde a música representada por Tetê Espíndola e Ney Matogrosso, o teatro por Aracy Balabanian e a poesia, por Manuel de Barros. No campo das artes visuais, destacam-se Humberto Espíndola, Jorapimo, Wega Nery, Conceição de Freitas, Lídia Baís e Ignez Côrrea da Costa.

DAS ORDENAÇÕES DA ARTE

No contexto das relações que o ser humano constitui com o mundo em que vive, abordar a motricidade desde a linguagem da pintura nas artes visuais, desvela-se contribuição significativa para o modo como interpretamos a materialização da intencionalidade desde essas criações. Segundo Merleau-Ponty (2006) na unidade que se projeta de nossas relações com o mundo – unidade que nos coloca situados em face das experiências que vivemos enquanto seres no mundo – compreendemos nossa presença e as operações que nosso corpo encarnado desenvolve na mediação dessas relações.

É significativo apontar aqui, no sentido mesmo desse movimento em direção à mediação do mundo, que nos encontramos abertos aos fenômenos – e nos voltamos para eles – para além da situação concreta. Esse movimento, perceptivo, que para Fayga Ostrower (2008) se estrutura por uma seletividade priorizada intuitivamente por estímulos, é o que nos referencia durante o próprio ato de percepção, pois:

No mundo em si, todas as direções assim como todos os movimentos são relativos, o que significa dizer que ali eles não existem. Não haveria movimento efetivo e eu não teria a noção do movimento se, na percepção, eu não deixasse a terra enquanto "solo" de todos os repousos e de todos os movimentos aquém do movimento e do repouso, porque eu a habito, e da mesma maneira não haveria direção sem um ser que habite o mundo e que, por seu olhar, trace ali a primeira direção-referência (MERLEAU-PONTY, 2006, p.575-576).

No âmbito das artes visuais, essa mediação de mundo é visível desde a própria materialização das obras de arte. Historicamente situada, a obra de arte adquire o sentido que é ordenado a partir de seus interlocutores, na maioria das vezes deixando de lado a significação original que instituiu sua gênese e tornando-se múltipla no alcance da intemporalidade de suas significações, considerando que, em acordo com Pareyson (2001):

Alimentada pela história, a obra produz história; não produzida pelo tempo, ela contribui para o tempo. A sua mesma intemporalidade é completamente circundada pelo tempo, uma vez que consiste no emergir do tempo, fazendo-o convergir em si, e no atravessar o tempo, solicitando seu fluxo. Por um lado, a *história* se derrama *na obra* precisamente no ato com que a *obra emerge da história*, e, por outro a *obra age na história* precisamente no ato em que a *história age sobre a obra*: estes são os aspectos da história da obra, que, nascendo como intemporal no tempo, vive temporalmente além do tempo (p.134).

Compreendendo o campo situado, onde a obra de arte pode adquirir sentido desde a consciência humana, conseqüentemente, sua intencionalidade, posto que a presença de homens e mulheres é constitutiva e elementar para a existência para si da arte e dos fenômenos associados a esta linguagem. Observa-se nesta ordenação a relação estreita da motricidade com as manifestações artísticas, que ao atingir o nível do poético (OSTROWER, 2004) nos revela vivências situadas e condensadas do interior da experiência.

Em consonância com essa perspectiva, Fayga Ostrower (2008), destacando a relação estreita entre “perceber” e “compreender”, nos desafia ao contínuo e necessário

cuidado qualitativo – referencialmente embasado em nós mesmos – quando nos voltamos para a busca de uma realidade que se estampe nas representações artísticas, uma vez que, fundada nos processos intuitivos, desencadeia outros modos de interpretação dos fenômenos que envolvem nosso estar no mundo, “Pois cada ordenação leva a um produto diferente; e a cada ‘produto’ corresponde um significado, que é o da própria ordenação” (OSTROWER, 2004, p.68).

Um fenômeno desencadeia um outro não por uma eficácia objetiva, como a que une os acontecimentos da natureza, mas pelo sentido que ele oferece — há uma razão de ser que orienta o fluxo dos fenômenos sem estar explicitamente posta em nenhum deles, um tipo de razão operante (MERLEAU-PONTY, 2006, p.81).

Ao trazer essa questão para as relações entre arte popular e a estética, Canclini (1980) nos fala da “marginalização” da arte latino-americana em face de comparativos ao padrão estadunidense e ocidental europeu, que culmina em uma desvalorização daquilo que nos é significativo e próprio, submetidos à aprovações das mais variadas possíveis, em todos os setores e práticas sociais onde os seres humanos se realizam. Nas artes visuais, esse encaminhamento ideológico se manifesta de forma bastante visível e o artista latino-americano – destacando principalmente aquele encontrado no campo do popular – corre o risco de perder a experiência estética na produção artística, abandonando seu lado humano, e apresentando ao público uma representação distante de si.

PERCURSO METODOLÓGICO

Orientadas pela Fenomenologia da Percepção, de Maurice Merleau-Ponty (MERLEAU-PONTY, 2006) e pelos trabalhos de Joel Martins e Maria Aparecida Viggiani Bicudo (MARTINS; BICUDO, 2005; 2006), as pesquisas que estruturam o presente trabalho têm se ordenado por um levantamento inicial do campo, tentando identificar dados recentes de investigações sobre as manifestações populares das artes visuais. São utilizados como elementos de busca, em sites especializados, trabalhos que contenham os descritores “estética” e “arte popular”, posteriormente, selecionando aquelas que tratem os conceitos no campo das artes visuais pela linguagem bidimensional.

Durante as reuniões semanais do grupo de pesquisa coordenado pelo pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa, acadêmicas e acadêmicos dos cursos

de Artes Visuais Licenciatura e Artes Visuais Bacharelado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, dialogam sobre textos que contribuem epistemologicamente para a compreensão do fenômeno estético frente às manifestações artísticas. Com a fundamentação teórica básica constituída neste primeiro momento, quando a instituição abre as chamadas para os projetos de iniciação científica, estes estudantes elaboram planos de trabalho que, após a avaliação individual, são submetidos e, até o momento, posteriormente levados à ação.

No biênio 2015-2016, uma acadêmica com bolsa CNPq, desenvolveu a pesquisa inicial, auxiliando na identificação primária do campo de pesquisa na tríplice fronteira e, fazendo uso da metodologia específica para o trabalho de campo (BOGDAN; BILKEN, 1994), participou das etapas de investigação que levaram à identificação de um artista popular que atendia aos critérios elaborados pelo projeto de pesquisa. Os dados dessa investigação foram ordenados pela acadêmica em um artigo, apresentado em seminário específico da universidade e, atualmente submetido para publicação em periódico Qualis.

Durante o ano de 2016, aproveitando a realização da 13ª edição do Festival América do Sul Pantanal (FASP) em Corumbá, cinco dos membros do grupo de pesquisa se moveram àquela cidade para levantamento primário do campo e identificação potencial de artistas naquele espaço. À época, a escolha deste evento e data para a investigação sugeria ser adequada para que se encontrasse tais sujeitos, uma vez que, pela experiência mesmo da investigação que antecede este projeto de pesquisa (SOUZA, 2014), são em eventos desta ordem que os artistas populares se organizam para vender, expor ou criar publicamente seus trabalhos.

Naquela ocasião, o contato inicial nos aproximou de um homem de origem boliviana, no entanto, devido às condições climática, ao procedimento escolhido – e já verificado em função da qualidade de seus resultados – para a aproximação metodológica, não foi possível concluir a aproximação, dando continuidade à investigação naquele momento. A observação realizada no espaço se voltou exclusivamente para Corumbá, deixando a cidade de Puerto Quijarro para segundo plano, considerando desde então a possibilidade de extensão deste trabalho para o ano de 2017, na mesma época e com o mesmo objeto.

Em abril de 2017, na companhia das acadêmicas responsáveis pelo PIBIC (2016/2017) direcionado para as fronteiras Brasil-Paraguai, e de um acadêmico participante do grupo de pesquisa, realizamos o acesso ao campo em Pedro Juan

Caballero (Paraguai) e Ponta Porã (MS) durante oito dias. No contato direto com o campo, foram levantados dados que vão além daqueles previstos no projeto original, principalmente por identificarmos a não presença de artistas visuais em atuação no contexto de rua previsto no projeto de pesquisa original.

Os dados levantados, obtidos por meio da observação e registro em diário de campo e por conversas com profissionais de instituições públicas de ambas as cidades, assim como, também no diálogo com artistas de Pedro Juan Caballero, ofereceram elementos significativos para a compreensão da ausência de artistas naquela região, assim como o sentido que a região fronteiriça possa ter neste fenômeno específico. Destaca-se que os dados reunidos nesta última etapa da investigação, tratam-se de registros em diários de campo (BOGDAN; BILKEN, 1994), atualmente em processo de organização e análise pelas acadêmicas responsáveis pela construção desta etapa da pesquisa.

Para o biênio 2017-2018, um plano de trabalho voltado para a cidade de Corumbá (MS), fronteira com Bolívia e outro situado em Assunção, no Paraguai, foram submetidos ao PIBIC e estão aguardando parecer para potencial desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES

Mesmo já tendo alcançado um registro inicial de artistas e de sua prática social no primeiro ano de exercício do Projeto de Pesquisa, o atual cenário de Campo Grande, em face de inúmeras manifestações de um grupo específico de artistas da cidade, pode oferecer uma outra perspectiva para a retomada da investigação local no futuro. Nesse contexto, a observação desse grupo de artistas e a descrição de suas práticas sociais pode ser significativa nos elementos que constituem suas ações por meio das criações artísticas que desenvolvem.

A ausência de auxílio financeiro para o trabalho de campo é um problema, considerando-se que os acadêmicos que desejam participar dos projetos associados ao Projeto de Pesquisa são estudantes dos cursos de Artes Visuais – que é integral – e não tem meios para levantar recursos próprios devido às suas obrigações com a instituição. No entanto, graças às bolsas de iniciação científica que recebem e, atendendo às orientações, esses acadêmicos reservam mensalmente parte do valor recebido a fim de que possam pagar despesas de viagem quando necessárias para acompanhamento do trabalho.

Nos levantamentos realizados até agora, percebe-se que quase não se encontram os artistas populares que se esperava encontrar no Projeto de Pesquisa original, nas regiões demarcadas como significativas para o desenvolvimento desta investigação. Nesse sentido, a própria ausência deste grupo específico de profissionais das artes visuais, já oferecem possibilidades para uma compreensão epistêmica do cenário artístico e cultural do Mato Grosso do Sul, por meio de uma análise estética do fenômeno, uma vez que:

O não-falar da arte, manifesto do corpo encarnado de artistas, carrega todos os referenciais da experiência humana que a materializou: seja por sua cultura originária, seja pelas ideologias que ética e moralmente estruturam a forma como aquele ou aquela artista se dá ao mundo, a extasia compartilhada desvela o visível que a percepção humana re-conhece intuitivamente. (SOUZA, 2016, p.142).

Atualmente, dois fenômenos que tem alcançado espaço nas discussões institucionais – voltadas ao campo das artes visuais na cidade de Campo Grande, têm oferecido elementos que podem contribuir para uma nova abordagem da pesquisa inicial realizada no biênio 2015-2016: desde o final de 2016, um coletivo de artistas tem se organizado e realizado intervenções públicas nas praças da cidade, valendo-se quase que totalmente da linguagem da pintura, ao mesmo tempo em que o grupo diretor do Museu de Arte Contemporânea de MS – MARCO, foi totalmente substituído por outros gestores, o que tem representado em uma ordenação bastante peculiar na mostras reunidas naquele espaço.

Ambos os contextos carregam potencialidades para que se compreenda não apenas a questão popular da arte nas ruas de Mato Grosso do Sul, mas seu diálogo com o campo no Brasil, a partir de um contexto estético sul-americano e, potencialmente, a intencionalidade dos homens e mulheres, que na qualidade de artistas visuais (ou plásticos, como regularmente se identificam) assumem publicamente na constituição e divulgação de seus trabalhos.

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, M. A.; NORONHA, M. M. O. O mundo a partir de fronteiras do fim do mundo – Brasil/Paraguai/Bolívia – teoria da arte descolonial. **Cadernos de estudos culturais**, v. 7, n. 14, 77-122 2015.

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

CANCLINI, N. G. **A socialização da arte** – teoria e prática na América Latina. São Paulo, Cultrix, 1980.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Área Territorial Oficial** - Consulta por Unidade da Federação. Mato Grosso do Sul. 2013. Disponível em: < <https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/areaterritorial/principal.shtm> >. Acesso em: 29 jul. 2017.

LEENHARDT, J. Duchamp: crítica da razão visual. In: NOVAES, A. **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p.339-350.

MARTINS, J; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Centauro, 2005.

MARTINS, J; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006.

MENEGAZZO, M. A. Vozes das artes plásticas em Mato Grosso do Sul. In: PELEGRINI, F.; REINO, D. (Orgs.). **Vozes das artes plásticas**. Campo Grande: FCMS, 2013. p.11-15.

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

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Objetivos do programa PIBIC**. Disponível em: < <http://cnpq.br/pibic> >. Acesso em: 19 ago. 2017.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OSTROWER, F. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOUZA, P. C. A. **O mundano e o promíscuo na arte latinoamericana**: a prática social de pintores populares. 2014. 320 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SOUZA, P.C.A. A extasia da estética latino-americana: um enfoque epistemológico dos saberes populares. In: SOUZA, P.C.A.; GHIZZI, E.B.; CAMARGO, I.A. (Org.). **O olhar em formação**: processos de criação e princípios epistemológicos das artes visuais. Curitiba: CRV, 2016. p.129-145.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

CAMPOS, Silmara E. A. A Congada de São Benedito em Ilhabela/SP: o olhar de praticantes. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 505-516.

A CONGADA DE SÃO BENEDITO EM ILHABELA/SP: O OLHAR DE PRATICANTES

Silmara Elena Alves de Campos (USP)
silmaradecampos34@gmail.com

Eixo temático: Etnomotricidade

Resumo: Motricidades do Sul se constituem e se sustentam nas formas de ser e estar ao mundo, nos modos de compreender o humano, o universo e a natureza, de pessoas, comunidades e povos prejudicados/marginalizados pela colonialidade do saber, que se localizam no sul geográfico e/ou metafórico. O objetivo deste estudo foi compreender os processos educativos envolvidos na Congada de São Benedito em Ilhabela/SP. A metodologia utilizada foi inspirada na fenomenologia e foram realizadas entrevistas com 22 participantes. A análise dos dados possibilitou a configuração de três categorias: A) Origens e manutenção da tradição; B) Devoção e pertencimento; C) Festa e comunhão. Entre os processos educativos gerados na Congada de São Benedito pode-se observar os que se referem aos mitos de origem, resistência, comunhão, assim como os que indicam diferentes formas de ser e estar ao mundo e religiar.

Palavras-chave: Processos Educativos. Congada. Resistência. Motricidades do sul.

INTRODUÇÃO

Este artigo é oriundo de minha tese de doutoramento realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. A temática abordada teve como locus e proposição iniciais para suas reflexões o contexto latino-americano e o comprometimento com pessoas e comunidades social e historicamente marginalizadas pela Modernidade e pela colonialidade. No que se refere a tais grupos sociais, os saberes construídos e vivenciados a partir de suas experiências de mundo e epistemologias próprias assim como os processos educativos envolvidos vêm lhes permitindo resistir com êxito às influências do norte epistemológico.

Ao abordarmos os processos educativos oriundos das experiências de pessoas a partir das Motricidades do Sul, trazemos à tona saberes de participantes da Congada de São Benedito de Ilhabela. A pesquisa se efetivou por meio do diálogo entre tais legados

com referenciais teóricos orientados e articulados em torno da Motricidade Humana, Epistemologias do Sul e Pedagogia Dialógica que se pautam na perspectiva ontológica do ser humano transcender-se e no desenvolvimento de epistemologias críticas que rejeitam os dogmas científicos peculiares à ciência cartesiana e à colonialidade do saber, no sentido de auxiliar a superação de realidades opressoras e desumanizantes. O objetivo geral foi desvelar e compreender os processos educativos envolvidos na construção de Motricidades do Sul na Congada de São Benedito no município de Ilhabela e os objetivos específicos foram: fazer um levantamento sobre a Congada e suas origens, com caixaras no município de Ilhabela e, compreender se tal prática social contribui para a construção das Motricidades do Sul entre praticantes da Congada e destes com outras pessoas.

DAS MOTRICIDADES DO SUL E SUAS EPISTEMOLOGIAS

Pesquisar com e a partir de grupos marginalizados e suas motricidades nos remete à reflexões sobre ideologia, paradigmas pois o fazer ciência está relacionado a assumir uma forma de se conceber o mundo, o ser e as coisas, assim como um dado projeto de sociedade (CAMPOS; CARMO, 2013).

Ao falar sobre o pensamento moderno ocidental Santos (2010) faz uma crítica às suas formas de sistematização, a partir das quais se estabelecem uma cartografia abissal, estabelecida por linhas radicais, que divide a realidade social em dois universos: o Norte e o Sul No Sul tem-se “[...] uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como seus autores, e sem uma localização fixa” (p.34-35), ainda que historicamente tenha coincidido com um território geográfico e social específico, a zona colonial. Essa maneira de se compreender o mundo provocou uma perda ontológica e desperdiçou “[...] muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo[...].” (SANTOS; MENESES, 2010, p.17).

Campos (1991) ao falar sobre a representação da Terra, nos diz que esta forma de orientação e representação espacial faz uso de referências significativas e nos impõe convenções que estabelecem “[...] confusões entre os conceitos de em cima/embaixo, de norte/sul e especialmente de principal/secundário e superior/inferior” (CAMPOS, 1991, p.1). Negligências sistemáticas ou ocasionais de contextualização podem trazer consequências no que se refere à construção de saberes, à pesquisa, à educação (CAMPOS, 1997).

Reconhecer a existência de tal aparato ideológico nos traz a necessidade de compreendermos e nos familiarizarmos com a leitura de mundo de pessoas, comunidades e povos socialmente marginalizados, suleados “[...] pois que, somente a partir do saber nela contido ou nela implícito me seria possível discutir a minha leitura de mundo, que igualmente guarda e se funda num outro tipo de saber” (FREIRE, 1992, p.12).

A Motricidade Humana para Merleau-Ponty (1996) e Sérgio (1996) aponta o ser humano totalmente conectado ao mundo e sua cultura. Merleau-Ponty (1974) tecerá críticas a ciência moderna pois para ele “[...] A subjetividade inalienável de minha palavra me torna capaz de compreender essas subjetividades apagadas de que a história objetiva só me dava traços” (p.390). O corpo é a expressão da existência humana e traz em si uma intencionalidade e poder de significação que torna inconcebível qualquer “[...] relação de causalidade entre o sujeito e seu corpo, seu mundo ou sua sociedade” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.581).

Ao tratar da Motricidade, Sérgio (1991) nos alerta quanto à necessidade da constituição de uma comunidade científica que possibilite a transformação de conhecimento também em poder contra-hegemônico, visto que pensar o ser humano e suas manifestações a partir do referencial da Motricidade Humana exalta a necessidade de um rompimento epistemológico com modelos e métodos científicos que desconsideram conceitos ou saberes que não se ajustam a sua estrutura. Fazer ciência e pesquisar a partir da Motricidade Humana junto a grupos sociais marginalizados nos permite efetuar este corte epistemológico. Neste sentido utilizamos o conceito Motricidades do Sul, particularmente apoiada na designação de sul proposta por Campos (1997; 1991) e de Santos e Meneses (2010, p.19) que concebe o Sul “[...] metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos causados historicamente pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”. Assim Motricidades do Sul

[...] se constituem e se sustentam nas formas de ser e estar ao mundo, nos modos de compreender o humano, o universo e a natureza, de pessoas, comunidades e povos que foram e ainda são prejudicados/marginalizados pela colonialidade do saber, que se localizam no sul geográfico e/ou metafórico. Assim sendo, em uma perspectiva “suleada” (não norteadada), em universo não dicotômico entre físico e mente, corpo e alma, sagrado e profano, pessoa e mundo que se dá a construção das Motricidades do Sul, a diversidade de experiências de fruição de jogos, lutas, danças, festas, cantos e

histórias de pessoas, comunidades e povos socialmente marginalizados que se configuram em forma particular, tanto em sua compreensão como em sua execução, no processo cotidiano do viver-a-vida. Tais pessoas, comunidades e povos e suas respectivas motricidades, ainda que sejam marginalizados pela cultura dominante, podem trazer práticas: 1) de recusa de determinismos e de racionalidades opressoras; 2) de ensinar e aprender característicos desses grupos; 3) ações de busca da liberdade, de solidariedade, resistência e reivindicação, entendidos como contrapontos necessários à superação de um sistema de práticas e conhecimentos hegemônicos e opressores, o que atribui às Motricidades do Sul um forte caráter identitário, contra-hegemônico e de resistência ao norte epistemológico (CAMPOS, 2017, p. 45-6).

Congadas se inserem no âmbito das Motricidades do Sul, pois envolvem tempo-espaço de resistência e ressignificação de tradições do povo africano e de luta pela liberdade, de presença e existência contra-hegemônica na forma de festa de devoção popular aos santos negros católicos.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Constituiu-se uma comunidade de trabalho a partir de objetivos comuns na qual “[...] ultrapassam a ordem do pessoal, se situam e enraízam em compromisso com a construção de uma sociedade justa que garanta iguais direitos e tratamento diverso para diferentes condições, circunstâncias, oportunidades sócio-histórico-sociais” (SILVA; ARAÚJO-OLIVEIRA, 2004, p. 2), o que nos permitiu transitar do espaço acadêmico à sociedade e desta àquele, reconhecendo a ambos como legítimos em suas diferenças, especificidades, funções, estabelecendo-se assim o reconhecimento da diversidade epistemológica e uma relação dialógica, uma ecologia de saberes na qual:

cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. [...], num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido.[...]. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios[...] (SANTOS, 2010, p. 56).

Com inspiração na fenomenologia, modalidade fenômeno situado, no contexto desta investigação foram realizadas 22 entrevistas junto a participantes de diferentes espaços e tempos da Congada, cuja faixa etária variava entre 14 e 88 anos.

Trabalhou-se com uma única questão, **“O que é a Congada para você?”**, de maneira a não limitar o desenvolvimento da pesquisa na perspectiva fenomenológica

(GONÇALVES JUNIOR, 2008). As entrevistas foram transcritas na íntegra e sua análise realizada com procedimentos oriundos da fenomenologia (MARTINS; BICUDO, 2005; BICUDO; ESPÓSITO, 1994; GONÇALVES JUNIOR, 2008), seguindo estes passos: estabelecimento das unidades de significado, redução fenomenológica e análise ideográfica, organização de categorias e construção dos resultados. Tal processo permitiu compreender os significados atribuídos à Congada de São Benedito por seus participantes bem como descrever os processos educativos oriundos desta prática social. As categorias temáticas formadas a partir da organização das unidades de significado são: *A) Origens e manutenção da tradição; B) Devoção e Pertencimento e C) Comunhão e Festa.*

Categoria A- Origens e manutenção da tradição

A Congada foi introduzida em Ilhabela por negros escravizados ou seus descendentes como uma maneira de manter viva a sua memória, cultura e tradição, e “[...] era uma forma de-do negro expressar a sua cultura[...] deixá enraizado, passa pros pros seus descendentes a, essa cultura e lembrar do do da de suas origens (V-15).

Tereza e Marta nos dizem que a Congada se iniciou na Ilha com Seo Paulino e que atualmente “[...] é assim, branco, mas antes era tudo, tudo era gente de cor” (XI-1). **Negro** apresenta que esta veio da África em 1785, trazida por um, negro, “[...] que chegou aqui na Ilha num num porão de navio, diretamente na praia de Castelhanos” (III-4d). Em sua perspectiva foi “[...] Roldão Antônio de Jesus que difundiu toda essa crença” (III-45d).

Em sua constituição e organização do grupo sua característica mais marcante e que ainda hoje, em certa medida, se mantém é que é realizada pelo povo, cooperativamente e de maneira compartilhada.

A festa antigamente se realizava considerando os tempos de trabalho e os da natureza. O festar e o trabalhar estavam intimamente imbricados um no outro e na cotidianidade e o texto falado nos bailes antigamente era apresentado em língua africana.

Marta relata casos de preconceito na Ucharia, sempre envolvendo pessoas ligadas à igreja. Em contrapartida também são relatadas reações de solidariedade recebidas de outras pessoas diante de tais situações.

Vários fatores foram relatados como impeditivos ou restritivos no que se refere à manutenção da tradição, entre eles a mudança de religião de congueiros, o abandono da

tradição por famílias congueiras ou seus descendentes. Se por um lado mudanças ocorridas na Congada e Ucharia, afastaram parte de seus integrantes, elas também trouxeram pessoas novas para participar da festa e isso tornou necessário e importante que se ensinasse aos que chegam o que é a festa e “[...] cabe a quem tem mais informação, passá pra quem não tem[...] De alguma maneira ou outra, isso tem que chegar pras pessoas, pra entenderem o qui que é Ucharia de São Benedito” (XIII-9). **Maura** revela cuidado com a tradição ao dizer que há um medo de se perder, no meio de todas essas novidades, a presença das pessoas mais antigas que participaram da festa. Como solução está sendo realizada uma tentativa de reaproximar essas pessoas mais antigas e suas famílias da festa, pois elas “[...] são figuras importantes di estarem ali transitando pela festa [...] Isso passa pra gente uma [...] um tchan, uma energia bacana sabê qui a pessoa qui começou aquilo lá atrás ainda está por ali olhando, fazendo parte, si sentindo parte[...]”(XIII-19). A presença dos jovens descendentes na Ucharia também é considerada importante.

No que se refere à manutenção e transmissão da tradição congueira é possível perceber uma forte relação estabelecida entre congueiros e familiares com os trajes e adereços por eles/as utilizadas ou confeccionados e as embaixadas apresentadas durante sua participação na Congada. Tais elementos mais do que vestir essas pessoas para a festa ou contribuir com o espetáculo, as vão re-vestindo da história de sua família e da Congada, lhe dando pertencimento e reconhecimento no grupo.

Negro nos fala da incorporação de gestualidades e identidades ancestrais e **Secretário** nos fala que há nesta gestualidade coletiva uma individualidade: “[...] É uma coisa diferente, é um gingado diferente. E é isso que pega e fica iii eu entendo que essa, essa magia que tem entre a gente é o que faz pegá e perdurar[...] de geração em geração” (V-22).

Baepi diz que a Congada tem, através de seu viés, uma possibilidade que “[...] faz com que [...] eu me sinta cada vez mais próximo das minhas raízes; da minha ancestralidade como um todo” (II-2). O mesmo é relatado por **Tereza**, ao falar sobre a Ucharia: “[...] Parece que eu vejo tudo a minha família assim, sabe?[...]quando eu vou lá vê, chego lá na Ucharia assim, tá aquela mulherada assim, parece qui eu vejo tudo elas ali” (XI-57).

A Congada e a Ucharia são espaços onde há a transmissão de saberes e são geradas ações que condicionam os rumos da Congada de São Benedito o que faz com

que aja uma preocupação com a sucessão e a transmissão de saberes e da responsabilidade para com o saber adquirido.

dependendo do, do que a gente pegá e transmitir[...] aí, daí vai perdurar realmente. E como fazer essa transmissão, né? É só a gente pegar e viver, né, com amor e devoção e qualquer um pega e vê a gente entendeu,” esse cara tá fazendo com, nossa realmente com sentimento!”[...] (V-30).

Há a necessidade de reorganização da coletividade e de um líder presente porque “[...] muitas vezes as pessoas falam “[...] ah, vai acabar, vai acabar! ” por conta de de falta de organização e desse envolvimento antes” (I-29).

Entre as alterações mais recentes na Congada temos a incorporação da Congada Mirim e da Missa Afro. O caráter formativo da Congada Mirim e seu importante papel no auxílio da manutenção da tradição é reconhecido por **Vermelho e Dourado** quando este fala sobre sua participação e dos processos educativos na Congada Mirim, por ele percebidos.

Ainda tratando da manutenção da festa, **Henrique** entende que deve haver uma ação conjunta e dialogada entre os congueiros e que esta deve ser estendida para as escolas (VII-17). **Baepi** e **Negro**, congueiros e professores, creem que devem em sua atuação profissional garantir o conhecer e o vivenciar desta cultura aos seus alunos e alunas, “[...] pra que eles possam conhecer, e a partir do conhecer[...] quem sabe[...], amar. Amar toda essa história que é, que também é deles, dos avós, dos bisavós, dos pais. E também pode vir a ser deles” (II-21).

Um outro ponto destacado como auxiliar na preservação da tradição se refere às ações de pesquisadores/as e às sugestões de metodologias e instrumentos de coleta de dados e de temas para futuras pesquisas.

Categoria B - Devoção e pertencimento

Henrique nos fala de dois tipos de devoção, a que aprisiona e a que liberta, sendo que “[...] a devoção que é liberta é você tá, você tá aberto, né, pra receber éé[...] a Deus, a Jesus Cristo, a São Benedito, assim como outras devoções também que as pessoas tem. [...]. Já a aquela que não é, que é imposta [...] você passaa a tá ali como um simples boneco, um enfeite (VII-18). As falas de **Rei, Negro e Vermelho e Dourado**, ao apresentarem seus entendimentos sobre o que é a devoção, parecem confirmar a existência de tal dualidade no que se refere à devoção.

A devoção à São Benedito, a tradição e a família estão complexamente relacionadas na Congada de Ilhabela e é a partir desta relação que se traçam os caminhos da devoção (VII-5).

A devoção à São Benedito nem sempre começa na infância. **Niquinha** nos diz que sua fé foi aprendida, pois ela passou por “[...]tantas coisas na minha vida porque eu achava qui Deus num, num me ajudava[...] I a partir do momento qui eu comecei a entendê [...]. o qui que era é, essa devoção que a minha família tinha, né[...] aí mudou!” (XX-1). **Henrique** também foi aprendendo : “[...] a religiar, né, essa coisa da religião dentro da Congada (VII-7).

Através da devoção se dá a relação com Santo Benedito de diferentes modos e em distintos locais. Para **Niquinha** a sua fé é elemento suficiente para ela se conectar com o santo não sendo necessário ir à igreja para encontrá-lo (XX-33). O santo está sempre onipresente em suas vidas e a ele também atribui-se a proteção contra as injustiças, a restauração da saúde e o bem que faz parte da vida.

A imagem de São Benedito, seja em estátuas, santinhos, escapulários tem um forte caráter de vinculação entre o devoto e o santo, pois são a representação da fé e elo de contato com o santo.

Baepi diz que os/as devotos/as, que podem tanto ser católicos, evangélicos ou pertencentes a religiões de matriz africana e sua devoção e gratidão pelas graças recebidas são manifestadas na Congada, em todos os seus espaços: “[...] É uma necessidade que você tem de, não, pra esse santo eu vou fazer e eu vou, porque, assim, é uma forma de agradecimento” (I-13)

Caso a família não faça parte do grupo, ou tenha dele se desligado, é possível ao indivíduo continuar no grupo ou ser por ele acolhido. Ser congueiro é uma identidade que tanto pode ser assumida na infância, como sendo mais velho.

Os trajes dos congueiros além de seu papel de transmissão e manutenção da tradição, também tem seu caráter de pertencimento e são motivo de orgulho e emoção para os familiares já que estes indicam a adesão e participação do congueiro àquela comunidade e também são passadas para outras gerações vindouras. A confecção das roupas e o cuidado com os adereços e roupas, permitem o reconhecimento da história e pode suscitar nas novas gerações o desejo de pertencer ao grupo, ainda que se tenham passado gerações sem esta participação familiar.

De acordo com **Negro**, a Rainha participa da Congada devido a uma promessa (III-39). **Rico** diz que gostaria muito que suas filhas passem pela oportunidade de ser

rainhas da festa de São Benedito: “[...] eu tenho vontade di qui, si elas[...] entendem que, entenderem qui [...] a Congada é importante pra elas, elas sejam Rainha também, qui também é um orgulho pro pai[...]” (XVII-10).

Categoria C - Comunhão e festa

Trata dos processos educativos de comunhão, de partilha de alimentos e saberes, de encontro e reencontro para fazer junto, ou seja: planejar, construir, trabalhar, orar e divertir-se na Congada de São Benedito

Considera-se a Congada um momento de união, de reencontro, atribuindo-lhe um significado especial em suas vidas. A Congada é “[...] uma das coisas mais importantes na minha vida. É a ligação com a Congada, a ligação com São Benedito, a ligação com os meus irmão congueiros[...] a ligação com a minha família qui assiste a Congada[...], a ligação com o povo que vem assistí[...]” (XVII-9), é “[...] nesse momento de Congada, em maio, né? é onde a gente consegue[...] vê, rever vários amigos, várias pessoas, não só os amigos, muitas pessoas que não dançam Congada mas vem se encontrar e se ver ali” (XVII-6).

A Ucharia é o local onde a comida é preparada e armazenada e é “[...] muito emocionante a gente tá ali junto degustando essa comida que foi levada por nós mesmos, pela própria comunidade, essa união das famílias se alimentando junto” (III-27). **Nina** apesar de também considerar a Ucharia como um espaço de comunhão, nos alerta sobre as consequências de algumas mudanças sofridas pela Ucharia: “[...] perdeu-se aquela coisa de [...] vamos estar em comunhão só os congueiros e as famílias dos congueiros” (I-22d). **Henrique** entende que a comunhão entre os participantes é importante para a construção de um novo tipo de liderança (VII-10).

Na arrecadação de alimentos que são compartilhados nos almoços da Ucharia já se percebe transformações: “[...] Antes você tinha a colaboração de cada família[...]a gente foi vendo que com a colaboração de cada família não dava, não tinha como [...] aí a gente foi pedindo pros comércios. Só que tá muito difícil” (I-23).

Branco tem para si que todos os que dançam a Congada criam uma irmandade e um grande respeito um pelo outro, o que não permite que nada de mal aconteça ao outro, caso algum deles esteja presente (XIX-13).

CONSIDERAÇÕES

Ao falarmos de Motricidades do Sul o que se busca é conhecer, reconhecer e valorizar comunidades e povos socialmente marginalizados a partir de seu próprio referencial, de maneira a que ampliemos nossas possibilidades no que tange à desconstrução das marcas do epistemicídio e da colonialidade que lhes foram/nos são impetrados, almejando o respeito pela diversidade e equidade; a promoção e valorização da identidade, da cultura e de seus legados na sociedade.

As matrizes da Congada de São Benedito de Ilhabela são negras e apesar da tentativa de coisificação e apagamento das memórias a que os povos africanos foram submetidos, suas memórias, seus símbolos, o pensamento tradicional africano e seus conceitos fundamentais, ancorados em seus corpos negros, foram sendo ressignificados ao longo do tempo.

A Congada de São Benedito de Ilhabela desde sua origem constitui-se como núcleo de proteção, comunhão, organização dos escravizados, resistência, afirmação de identidades e de combate à hegemonia. Se apresenta como ponto de convergência entre passado, presente e futuro, entre suas raízes, sua ancestralidade. Os conceitos fundamentais do pensamento tradicional africano como a espiritualidade, a comunalidade, o trabalho e a ancestralidade, entre outros ainda hoje se fazem presentes.

Nos espaços da Congada de São Benedito de Ilhabela há a transmissão de saberes e a geração de ações que condicionam os rumos da mesma. Os processos educativos são pautados pela convivência, pelo diálogo, pelo respeito aos mais experientes, oralidade, gestualidade e musicalidade (formas de expressões presentes nas culturas de matrizes africanas).

A Congada possui grande potencial educativo pois os saberes nela constituídos permitem a reflexão sobre a realidade. A desconstrução do discurso hegemônico e dialogicidade entre saberes pode suscitar discussões que nos permitam refletir sobre as abordagens educacionais existentes e sobre o desenvolvimento de novas abordagens e teorias educacionais, metodologias de ensino, ações políticas e sociais, formas de fazer ciência apoiadas nas epistemologias de grupos marginalizados, de maneira romper com a influência hegemônica que nos rouba o direito e a credibilidade da diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

CAMPOS, M. D. **A arte de sulear-se**. 1991. Disponível em < <http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-.pdf> > Acesso em: 25 fev. 2017.

CAMPOS, M. D. SULEar vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. **Série Documenta**, año VI, n. 8, p. 41-70, 1997. Disponível em: < <http://www.sulear.com.br/texto03.pdf> >. Acesso em: 25 fev. 2017

CAMPOS, S. E. A. **Congada de São Benedito em Ilhabela: processos educativos entre participantes**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

CAMPOS, S. E. A. de; CARMO, C. da S. Pesquisa em Educação: tecendo reflexões entre Práticas Sociais e Motricidade Humana. In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM PRÁTICAS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES DE PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA, 4., 2013, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2013. p. 126-137. (CD-ROM - ISSN: 21792313).

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GONÇALVES JUNIOR, L. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: GONÇALVES JUNIOR, L. **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização**. São Paulo: Casa do novo autor, 2008. p.54-108.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

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

MERLEAU-PONTY, M. **O homem e a comunicação: a prosa do mundo**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S/A, 1974.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 31-83.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 15-27.

SÉRGIO, M. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

SÉRGIO, M. **Educação física ou ciência da motricidade humana?** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1991.

SILVA, P. B. G.; ARAÚJO-OLIVERA, S. S. Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. In: ENCUENTRO – CORREDOR DE LAS IDEAS DEL CONO SUR: SOCIEDAD CIVIL, DEMOCRACIA E INTEGRACIÓN, 6., 2004, Montevideo. **Anais...** Montevideo, 2004. p.1-8.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

RIEZO GARCIA, Alluitz. Danza contemporánea y buen vivir. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 517-523.

DANZA CONTEMPORÁNEA Y BUEN VIVIR

Alluitz Riezu Garcia (Universidad Austral de Chile)

alluitz.riezu@gmail.com

Eje temático: Motricidad y Arte

Resumen: En este taller se pretende invitar a los participantes con o sin experiencia previa en danza a vivenciar un proyecto de Educación Artística denominado Sismo, que ha sido desarrollado por Alluitz Riezu y llevado a cabo en distintos contextos del sur de Chile. Para el taller se propone una versión sintetizada de la metodología, pero experimentando las mismas dimensiones que enmarcan a Sismo, que tiene como objetivo mejorar la convivencia al interior de la sala de clases y mejorar el buen vivir de los estudiantes, utilizando como motor de acción la experimentación y creación en Danza Contemporánea. Compartiendo con los participantes un ambiente de expresión en libertad, donde la creatividad y la creación sin palabras toman protagonismo.

Palabras-clave: Danza Contemporánea. Buen vivir. Expresión. Creatividad.

CONTEXTUALIZACIÓN

La creación escénica en el ámbito escolar por normal general esta contextualizada por la celebración de algún tipo de evento (fiestas patrias, día del alumno, etc.), por lo que el mismo calendario escolar marca las temáticas a abordar por los estudiantes en sus danzas, cantos o interpretaciones. En Sismo lo que se potencia es la decisión de los estudiantes, siendo ellos los que seleccionan el tema o los temas a abordar en el proceso de creación, teniendo como base sus intereses actuales y sus curiosidades. En este taller, se tomará la decisión grupal, de qué tema o concepto trabajar para la creación.

A través del desarrollo de Sismo, los participantes podrán experimentar un proceso de creación artística, a través de la activación de habilidades para crear e investigar sus propios intereses y curiosidades. La metodología, basada en la danza y la creación, nos permite profundizar en los valores proyectados y simbólicos de los

participantes sobre sus intereses actuales como actores de la sociedad, sin la necesidad de tener experiencia previa en la práctica de la danza.

OBJETIVO GENERAL

Vivenciar la propuesta metodológica denominada Sismo, que promueve la mejora de la convivencia escolar y el buen vivir a través de la experimentación y creación grupal en Danza.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reflexionar sobre las posibilidades educativas de este tipo de propuestas creativas.

Identificar los factores que propician la mejora del buen vivir, a través de la experimentación en danza.

Disfrutar de un espacio de encuentro a través del placer de bailar en libertad.

MARCO TEÓRICO

Brevemente se mencionarán algunos de los marcos conceptuales sobre los que se diseña Sismo y la propuesta de este taller:

CIENCIA DE LA MOTRICIDAD HUMANA

Uno de los campos epistemológicos que contiene la perspectiva de este taller, es la Ciencia de la Motricidad Humana. Esta mirada destierra la idea del ser humano como un ser fragmentado, e invita a ser conscientes y coherentes con nuestro empujarse en el diario vivir, y en la relación con los otros en el mundo, como seres indivisibles, y bailar colectivamente en libertad, puede gatillar cambios para estar siendo en el mundo desde esta mirada. Mortari (2015), manifiesta que desde su encuentro con la Motricidad Humana ha trabajado, estudiado y vivenciado 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.

Y es desde ahí donde se plantea Sismo y este taller, no entendiendo el proceso de la danza como el virtuosismo de la técnica, si no desde las manifestaciones más básicas y originales de la expresión, donde todos somos capaces de bailar para expresar, o donde todos expresamos bailando.

BIOLOGÍA DEL AMOR Y TRANSFORMACIÓN EN LA CONVIVENCIA

Se propone abordar al ser humano como ser biológico cultural, tal y como lo define Maturana. “Los seres humanos somos seres biológico culturales, no somos un mosaico, sino que somos una unidad integrada e integradora de todas las dimensiones de lo que ocurre en el mundo, que por lo demás nosotros mismos generamos como seres humanos”.

Crear y danzar con otros, es fomentar la convivencia desde el amor, legitimando al otro, potenciando el “hacer” desde el “ser” de cada uno. “El ser vivo es una unidad dinámica del SER y del HACER” (Maturana y Nisis 1997:47). Pero esas dos dimensiones están siempre en un contexto que permite o limita la acción de ser coherente con tu emocionar, por ello esta propuesta pretende generar un ambiente basado en la confianza y en la seguridad, potenciando la responsabilidad de crear colaborativamente en libertad. Para ello es importante, según Maturana y Nisis (1997:18)

Crear las condiciones que lleven al aprendiz a ampliar su capacidad de acción y reflexión en el mundo en que vive, de modo a contribuir para su conservación y transformación de manera responsable, en coherencia con la comunidad y el entorno natural al que pertenece.

EXPRESIÓN NO VERBAL Y DANZA

La danza tiene múltiples funciones, García Ruso (1997: 24) adopta la clasificación de Batalha y Zares *et al.*, que la articula en cuatro dimensiones (de ocio, artística, terapéutica y educativa), destacando las siguientes funciones características de la danza para que alcance la dimensión educativa y permita el desarrollo integral del mismo:

La función de conocimiento, tanto de sí mismo como del entorno circundante.

La función afectiva, comunicativa y de relación.

La función estética y expresiva.

La función anatómico-funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud.

La función lúdico-recreativa.

La función catártica y hedonista, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones.

La función cultural.

Para este taller se propondrán experimentaciones y reflexiones que abarquen todas las dimensiones descritas, pero habrá un énfasis en el desarrollo de las 3 primeras funciones, considerando que éstas promueven el trabajo con los otros, posibilitando que sucedan transformaciones en la convivencia.

La danza ha evolucionado en múltiples técnicas y formas, en esta propuesta nos adherimos a los principios básicos que ofrece la danza contemporánea, porque la entendemos como una danza donde todos pueden participar. En palabras de Isadora Duncan, una misma danza no puede pertenecer a dos personas (Louppe 2010: 46). Y es desde esta esencia que se plantea Sismo, donde todos bailan y crean juntos, pero cada uno desde sus formas y sus decisiones.

Hay múltiples factores que pueden analizarse desde la danza, pero uno de los componentes más importantes para esta investigación es su componente expresivo, ya que otorga la posibilidad de despliegue a todos y a todas independiente de sus capacidades o contexto.

OTROS CAMPOS EPISTEMOLÓGICOS

La práctica de experimentar de manera grupal va a ir unido al **Juego Cooperativo**, donde las personas se encuentran en el placer de compartir, donde aparece la risa, y las personas se conocen desde una dimensión más sincera, promoviendo un buen clima de convivencia y buen vivir.

Siguiendo el legado de Freire (1996) nos inspiramos en la **Pedagogía de la Autonomía**, entendiendo la curiosidad como un elemento fundamental para los procesos de enseñanza aprendizaje. En el taller se pretende generar el ambiente para que los participantes puedan crear de forma personal y desde acuerdos comunes.

El **Cuidado** de uno mismo, y del otro, es parte fundamental de la práctica de la danza. El despliegue motriz y expresivo permite al danzante conocerse desde un lenguaje simbólico, empatizando con las necesidades de los otros.

Relacionarse desde el lenguaje no verbal puede ser un espacio muy desconocido para las personas del taller, por lo que el **error** será parte esencial del proceso, aceptándolo y tomándolo como un elemento de aprendizaje.

METODOLOGÍA

La metodología del proyecto original Sismo, se desarrolla en 3 fases: diagnóstico, intervención y reflexiones finales. En el contexto escolar cada fase es de vital importancia, pero en este Taller se promoverán las fases 2 y 3.

Lo importante para este proyecto es el proceso, la experiencia que se permiten vivir los estudiantes, teniendo como objetivo la creación de una muestra escénica, pero relevando por encima de todo el proceso de investigación y de creación de ellos mismos.

Esto inspira la dimensión subjetiva y enactiva de la percepción de cada sujeto, esa percepción que es situada en lo sensorial, social y cultural, desde una perspectiva fenomenológica, la que además brinda de soporte esencial a la incorporación de experiencias sensibles en las jornadas de cada encuentro. La danza como disciplina, tiene muchas técnicas y formas de lenguaje, en muchas ocasiones, el estudio y entrenamiento de una técnica primero se enfoca en el sujeto, de forma individual, para posteriormente una vez dominados los elementos básicos que conforman la técnica poder bailar en grupo. En este proyecto el aprendizaje se genera con los otros, con y desde el grupo, y para ello se escoge la danza contemporánea como eje fundamental de la propuesta.

La danza contemporánea, tiene técnicas específicas, pero también ofrece libertad de acción. Los pasos no son estandarizados, si no que parten de las emociones e intenciones de los danzantes, haciendo de cada gesto algo significativo para ellos y para el grupo, construyendo juntos una propuesta escénica llena de sentido.

Intervención: esta fase se basará en la experimentación y creación de una propuesta escénica basada en elementos básicos de la danza contemporánea. Una de las primeras decisiones grupales, será la elección del tema donde el grupo deberá acordar los conceptos o ideas sobre los que se basará su creación final, para ello y en virtud del tiempo cada participante ofrecerá un tema y si no hay acuerdo, se realizará un sorteo para escoger una de las propuestas. “Cuando el niño ha recibido el mundo en sus músculos se ve obligado, incluso sin querer, a reproducirlo” (Jousse, En Fromont, 1981.)

Una vez seleccionado el tema, se inicia la experimentación, siendo la experiencia fundamental de todo el taller. El grupo discutirá, probará, decidirá, etc. siempre en acuerdos comunes, los elementos, cualidades, tipos de lenguaje que se llevarán a la escena, teniendo como objetivo común encarnar como grupo el tema

elegido entre todos y todas, y guiados en la experimentación por la facilitadora del taller.

Para permitir que el grupo se conozca, se generarán juegos colaborativos que permitan la interrelación entre los participantes. Jugar permite conocerse desde otras dimensiones, y genera un vínculo entre los guías del proyecto y los participantes, permitiendo relaciones más horizontales, que generen confianza y seguridad durante todo el proceso.

Para continuar se realizarán actividades de experimentación escénica a través de la autoexploración e improvisación grupal. Con pautas de trabajo muy sencillas, el grupo trabajará con elementos como el espacio, el tiempo, las velocidades y sobre todo en la relación con los otros. De estas actividades se empezarán a extraer pequeñas escenas, generando un banco de posibilidades a la hora de la composición final.

Para el taller, se creará una pequeña composición de unos minutos de duración, permitiendo que el proceso culmine con todo el grupo danzando con un objetivo común.

Reflexiones finales: como cierre del taller, se propone una instancia de conversación y reflexión sobre el proceso. Donde los participantes analicen el proceso vivido. Un momento para manifestar las emociones que han dibujado el proceso, identificar los errores, valorar los aciertos, una instancia de cierre donde expresarse en libertad.

La reflexión es un acto que exige soltar lo que se tiene para ponerlo en el espacio de las emociones, y mirarlo. Si miro lo que tengo puedo darme cuenta si lo quiero o no lo quiero, y ese acto pertenece al emocionar, no al razonar aun cuando hablemos de lo razonable. Para hacer algo, en cambio, requiero de la razón, pero no lo haré sin la emoción que sustenta la acción que quiero realizar. La educación se da en la convivencia; la emoción que funda lo social, esa convivencia es el amor (Maturana, 2013, p.249).

En esta fase se busca que el grupo pueda identificar esos elementos que han permitido el trabajo colaborativo de experimentación y creación.

BIBLIOGRAFÍA

Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., y Ruz, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psyche*, 14 (1), 137-150.

Damasio, A. (1999). *Sentir lo que sucede*. Cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia. Santiago: Andrés Bello.

- Duvignaud, J. (1980). *El juego del juego*. Paris: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica*. Buenos Aires.
- Fuentes, A.L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- García Ruso, H. M. (1997). *La Danza en la escuela*. Barcelona. INDE.
- Loupe L. (2010). *Poética de la Danza Contemporánea*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca /Focus 12.
- Maturana, H. (2004). *Transformación en la convivencia*. Santiago: J.C. Sáez.
- Messiez, P. (2015). *Asymmetrical-Motion*. Notas sobre movimiento y pedagogía. Buenos Aires.
- Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela. *Educación y Educadores*, 6, 159-167.
- Mortari, K. (2015). *Pensar y transformar: un legado de Manuel Sergio*. Léeme-18. España-Colombia.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

CUNHA, Sandra M.; NUNES, Míghian D. F. Pesquisa com crianças: jogando com as abordagens qualitativas. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 524-526.

PESQUISA COM CRIANÇAS: JOGANDO COM AS ABORDAGENS QUALITATIVAS

Sandra Mara da Cunha (USP)

cunhasandramarada@gmail.com

Míghian Danae Ferreira Nunes (USP)

mighiandanae@yahoo.com.br

Eixo temático: Etnomotricidade

Resumo: Neste minicurso propomos um debate sobre o uso da etnografia e das metodologias participativas nas pesquisas com crianças porque entendemos que fazer pesquisa com a participação delas implica enfrentar os desafios éticos, teóricos e metodológicos que se colocam a quem se propõe ouvir seus pontos de vista e considerar suas ideias. Tendo como ponto de partida as questões éticas encontradas no desenvolvimento desses instrumentos metodológicos nas pesquisas sobre e com crianças, as autoras propõem um jogo colaborativo em que os caminhos se definem à medida em que são apresentadas “cartas-problema”, e, em seguida, “cartas-palavras”, trazendo questões que precisam ser enfrentadas pelas/os pesquisadoras/es que decidem utilizar a etnografia ou as metodologias participativas. As problematizações sugeridas no jogo incluem a submissão das pesquisas aos comitês de ética, os assentimentos e consentimentos, a entrada em campo, as relações com as crianças, a divulgação dos dados e o enfrentamento do nosso adultocentrismo enquanto pesquisadoras e “donas” dos temas de pesquisa. A intenção é trazer para o debate científico a produção das investigações com crianças, na tentativa de, para além de evidenciarmos nossas limitações, ratificar as possibilidades que as pesquisas com crianças oferecem para as metodologias qualitativas, principalmente para os estudos da infância e da motricidade humana.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa. Metodologias participativas. Etnografia. Estudos da infância. Motricidade humana.

O minicurso se inicia com a apresentação das autoras, pesquisadoras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Brasil, e fala das nossas experiências no desenvolvimento de investigações (pós-doutorado e doutorado) com crianças, em dois contextos educativos distintos. Em seguida, na exposição teórica do tema, elegemos um debate sobre o uso da etnografia (FERREIRA, 2002; CORSARO,

2011; GOTTLIEB, 2012) e das metodologias participativas (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005; ALDERSON, 2005) nas pesquisas com crianças, visto que essas compreendem a participação como parte integrante de trabalhos científicos dessa natureza.

As possibilidades e as limitações de cada um desses caminhos investigativos dependem do objeto de estudo e da própria natureza desses tipos de pesquisas, que são abertas e que se constituem no seu desenvolvimento, com decisões a serem “tomadas ao longo do processo de pesquisa”, e não são, portanto, compatíveis “[...] com a avaliação prévia de um projeto que desde o início já está definido” (BARBOSA, 2014, p. 236).

No momento central da oficina, partiremos das questões éticas encontradas no desenvolvimento das pesquisas sobre e com crianças, e proporemos a todos que entrem conosco em um jogo colaborativo em que os caminhos de investigação serão definidos a partir das cartas com situações de pesquisa entregues a cada grupo de participantes e que abordam questões que precisam ser enfrentadas pelas/os pesquisadoras/es. Outras cartas, com informações complementares – cartas-palavras, serão escolhidas pelos participantes e acopladas às primeiras cartas, e o conjunto completo irá oferecer elementos para entrarmos de vez no jogo. Com as cartas em mãos, será preciso decidir coletivamente o que fazer em cada situação proposta, e, o maior ou menor número de cartas, escolhidos pelos participantes, poderá ajudá-los a definir a metodologia mais adequada às suas pesquisas - a etnografia ou as metodologias participativas, ou mesmo a combinação dessas modalidades, como, por exemplo, nas situações propostas pelas cartas que trazem a temática da entrada em campo e da autoria.

Os exemplos são práticos, e é preciso decidir coletivamente o que fazer com as “cartas-problema” e com as “cartas-palavras” apresentadas, em situações que poderão ser trazidas não apenas pelas autoras, mas também pelo grupo. As limitações e as possibilidades presentes nessas pesquisas, além das questões relacionadas à própria natureza do trabalho científico com crianças – idades, preferências, relações de poder entre crianças e adultos/as – serão bons disparadores de casos.

Os desafios para a realização dessas pesquisas serão bons disparadores de situações enfrentadas em diversos campos que estudam a infância, e, ao serem experimentados na qualidade de jogo, conferirão a esse minicurso uma dinamicidade na qual a ludicidade se alia ao enfrentamento das situações-problema, em um jogo onde todos saem ganhando com trocas de ideias e saberes relativos às metodologias qualitativas em foco, aplicadas em vários campos. Para finalizar, após a discussão sobre

os temas escolhidos no jogo de cartas, discutiremos de que forma o adultocentrismo – considerado um dos obstáculos a se enfrentar na pesquisa com crianças – pode impactar a condução, as análises e a divulgação das pesquisas com crianças.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200007> >. Acesso em: 17 set. 2017.

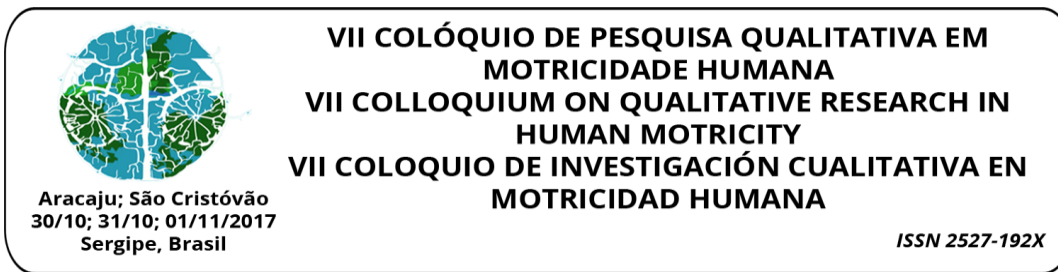
BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A Ética na Pesquisa Etnográfica com Crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: < <http://www.revistas2uepg.br/index.php/praxiseducativa> >. Acesso em: 17 set. 2017.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Manuela. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. 2002. 736 f. Tese (Doutorado em) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002. Disponível em: < <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19509> >. Acesso em: 17 set. 2017.

GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa além da vida**: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África. São Paulo: Fap-UNIFESP, 2012.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**, v. 12, n. 13, 2005. Disponível em: < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593> >. Acesso em: 17 set. 2017.



SILVA, Vívian P. Rodas, versos, danças e prosas. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 527-533.

RODAS, VERSOS, DANÇAS E PROSAS

Vívian Parreira da Silva (UFSCar)
vivian@teia.org.br

Eixo temático: Etnomotricidade

Resumo: Com foco em práticas culturais que tem em sua centralidade a dança, canto, jogo, toques de instrumentos de percussão e a brincadeira, esta proposta tem como objetivo experienciar junto aos participantes, práticas culturais como: cacuriá e jongo. Esta proposta alia prática e histórico de cada dança e brincadeira abordada. Nesta vivência construiremos coletivamente, dialogando as experiências, possibilidades de ações para que possamos abordar em diferentes espaços as contribuições dos povos negros nas nossas histórias e culturas, viabilizando assim ação em favor da aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Esta vivência busca também viabilizar reflexões e experimentações sobre como os saberes são construídos, vivenciados e passados de geração a geração na cultura popular. A partir de experiências anteriores foi possível perceber que atividades desta natureza além de proporcionar experiências relacionadas às danças e brincadeiras, colaboram com as nossas ações dentro e fora de espaços escolares no que tange aos trabalhos relacionados à Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Brincadeiras. Relações étnico-raciais. Cultura Popular.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho busca apresentar elementos lúdicos presentes nas culturas populares brasileiras. Com foco em práticas culturais que tem em sua centralidade a dança, canto, jogo, toques de instrumentos de percussão e a brincadeira, esta proposta tem como objetivo experienciar junto ao coletivo participante, práticas culturais como: cacuriá e jongo. A cada dia percebemos a crescente demanda por formações que valorizem as nossas culturas e tragam novas reflexões e novos elementos para o trabalho em educação, é importante ressaltar que a educação citada aqui se refere a qualquer processo de formação

dentro ou fora do espaço escolar, a partir de diversas experiências envolvendo diferentes Práticas Sociais.

De acordo com Oliveira et al. (2014), Práticas Sociais

[...] decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e 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, p. 33).

Nos educamos através do corpo, com ele percebemos e sentimos o mundo, nos comunicamos com as pessoas e outros indivíduos criando símbolos que nos ajudam a significar expressivamente a realidade. Vilson Caetano de Souza Júnior, em seus trabalhos junto ao candomblé, e afirma que nesta prática “[...] aprendem-se lições novas a cada instante e a cada pergunta, a dançar, a comer, a se comportar, a trocar bênção, axé e, sobretudo, a respeitar as tradições” (SOUZA JÚNIOR, 2002, p. 132).

Esta proposta alia prática e histórico de cada dança e brincadeira abordada. Neste mini-curso construiremos coletivamente, dialogando as experiências, possibilidades de ações para que possamos abordar em diferentes espaços as contribuições dos povos negros nas nossas histórias e culturas, viabilizando assim ação em favor da aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08¹, em diálogo com o Parecer CNE CP/ 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Trabalhar brincadeiras dançadas e cantadas presentes na cultura popular;
- Inserir elementos da cultura popular tradicional na formação de educadores;
- Situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea;
- Contribuir para o fortalecimento das culturas tradicionais, ampliar a visão de mundo e do significado da educação;

¹ Estas Leis estabelecem a obrigatoriedade do ensino das culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas em todos os ambientes de ensino, públicos e particulares em todos os níveis.

- Perceber as experiências artísticas como um referencial para uma aprendizagem transformadora com garantia dos valores humanos e qualidade de vida.

JUSTIFICATIVA

A dança e a música por se tratarem de linguagens artísticas, fazem com que o indivíduo se comunique e se expresse, entre em contato com uma forma dinâmica de compreender as relações entre as pessoas que convivem em sociedade. O exercício da dança e de brincadeiras além de fazer bem ao corpo, proporciona uma formação que considera o desenvolvimento de aspectos importantes para o exercício de aprender e ensinar. Como exemplo, podemos apontar: o convívio em grupo, as relações intergeracionais, raciocínio crítico, reconhecimento de limites e potencialidades individuais e coletivas, a experimentação, a expressão corporal por meio das danças e músicas dentre outros.

Percebemos que nossa educação é racista e excludente, que prioriza conhecimentos que por vezes não contribuem para o reconhecimento e o fortalecimento de nossas heranças culturais africanas e indígenas. É importante aliar os conhecimentos presentes em práticas culturais populares, que trazem em sua constituição a oralidade, a memória, a corporeidade e que valorizem outras experiências. Com esta ação possibilitamos um diálogo entre os saberes escolares ou os conhecimentos escolarizados e os saberes populares, presente nas diferentes práticas culturais do Brasil.

Sabemos que nossa herança cultural, aquela herdada a partir da cultura europeia, que valoriza a mente em detrimento do corpo, poucas vezes problematiza e inclui o corpo como parte fundamental e imprescindível aos processos educativos dentro e fora dos espaços escolares. O corpo aqui, vai além da expressão pura e simples, compreendo o corpo como essência do aprender e do ensinar, não dicotomizando e separando corpo e mente, mas como uma integralidade, como espaço e lugar de libertações e transformações relativas a constituição de identidades. Compreender o corpo como sendo inteiro, sem nos separar em duas partes: mente e corpo, colabora para uma ampliação da visão de mundo, das possibilidades, do pensar, do agir, do estar no mundo.

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas

demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente. Ciro Giordano Bruni afirmava a esse respeito que "virou quase regra estabelecer entre a arte e a ciência uma lastimável distinção: a primeira se aprende como uma atividade lúdica e a segunda, de uma maneira séria e constrangedora." Sua crítica não se fixa apenas na questão da ausência do lúdico nas disciplinas científicas da escola, mas também na ausência de seriedade nas disciplinas artísticas, comportamento que tende a acentuar a visão de que o ensino de arte é supérfluo (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69).

A partir desta reflexão, é possível perceber que a construção do conhecimento ainda é feita de maneira a privilegiar apenas a razão com pouca participação do corpo, das brincadeiras, do diálogo, do afeto da sensibilidade e da valorização da herança corporal.

O compromisso social que temos enquanto educadoras e educadores nos coloca em um lugar privilegiado para pensarmos seriamente nas possibilidades de viabilizarmos experiências que nos possibilitem o contato com práticas culturais diversas, pautadas em contextualizações e reflexões críticas acerca de nossas realidades, para que assim tenhamos um vasto campo de experiências para que possamos nos formar para a vida, considerando as lutas que travamos cotidianamente pela transformação de nossas realidades.

Deste modo, na busca de relações mais democráticas e justas na educação, dentro da escola, faz-se importante o debate e a ação para a transformação, abertura de caminhos e novas possibilidades que permitam e viabilizem os diálogos possíveis entre os saberes populares e os saberes escolares, com vistas não apenas a garantir os trabalhos com os temas transversais, mas sim exercer a mudança a partir do respeito e reconhecimento dos saberes populares como saberes potentes para a mudança que buscamos nas maneiras de aprender e ensinar e ainda garantir a implementação das políticas públicas como as Lei 10.639/03 e 11.645/08 e das diretrizes curriculares nacionais para o ensino das culturas africanas e afro-brasileiras.

É necessário construirmos novas formas de pensar e agir, mudar o cenário, garantir espaços para aqueles que nunca os tem, dando ouvidos às histórias que nunca são valorizadas, reconhecendo os saberes presentes nas práticas de matrizes africanas e indígenas. Enfim, precisamos buscar garantir, que a escola seja um território propício ao diálogo, mais favorável a implementação de ações que visem articular diferentes saberes e busquem combater práticas que desumanizem ou deslegitimem as diversas maneiras de ser e estar no mundo. De acordo com Strack (2012) em suas reflexões sobre qual saber importa,

A história é uma bela metáfora para a condição em que nos movemos. O fato de não termos nenhuma certeza de onde viemos e para onde vamos nos obriga a construir e apostar em possibilidades para garantir a sobrevivência individual e coletiva e para dar sentido ao mundo. Com base nessas possibilidades transitamos pela vida e, como educadores e educadoras, buscamos ajudar as novas gerações a encontrar o seu rumo (STRACK, 2012, p.09).

Assim, esta proposta aponta um caminho possível para o diálogo e a troca de formas diferenciadas de ensinar e aprender considerando a urgência de se trabalhar para uma educação justa, dialógica e democrática, pensando especialmente na garantia de conteúdos que valorizem as histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas. É importante lembrar que práticas culturais de matriz africana como congadas, jongos, maracatus e muitos outros, muitas vezes são ignoradas e não valorizadas, mas o que é preciso pensar é que, por meio destas práticas, muitas mulheres e homens se colocam no mundo, dialogam, resistem, e se educam, e estes saberes que foram e ainda são silenciados podem contribuir significativamente para uma reconfiguração dos espaços e maneiras de trocar conhecimentos.

O saber de experiência é único, bem como a experiência também é única e singular, e esse saber de experiência deve ser respeitado, considerado e reconhecido, já que nos propomos a construir um conhecimento em que não seguimos as nomeações dos grandes marcos, e sim buscamos construir nossa história e nos reconhecemos como protagonistas dessa construção.

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27).

Deste modo, na presente proposta experimentaremos as danças, que envolvem jogo, música, brincadeira e nos ensinam diversas formas de estarmos no e com o mundo. Nas culturas de matrizes africanas, estão presentes a valorização do saber de experiência, o

respeito ao tempo de aprendizagem, diferentes maneiras de se adquirir e transmitir conhecimento.

METODOLOGIA

O minicurso terá a duração de três horas, será realizada de forma dialógica, valorizando os saberes e experiências dos/as participantes. Serão realizadas atividades práticas bem como a contextualização de cada brincadeira, a saber: cacuriá e jongo. A atividade será realizada em roda, serão apresentadas as músicas, danças e toques das caixas do divino e tambor de mão. O público participante será parte central da proposta, interagindo e construindo coletivamente o repertório a ser brincado e apresentado a todos/as presentes no congresso. Cabe dizer que por meio de ações envolvendo dança, canto e percussão, vivenciaremos um pouco da contribuição dos povos negros na construção das nossas histórias e culturas. Nesta vivência refletiremos em um repertório de ações possíveis, aliando teoria e prática, para trabalharmos as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

CONTEÚDOS

Serão trabalhadas as brincadeiras do cacuriá e jongo, e a composição de versos que é elemento importante destas práticas culturais. O cacuriá, tradicional do estado do Maranhão, é uma brincadeira popular realizada por meio dos toques das caixas do divino, as músicas remetem a bichos, rios, causos engraçados, histórias das pessoas que brincam e do contexto em que são brincadas; é brincado em roda, espalhada, com versos de improviso, interação entre o público participante. O Jongo, conhecido também como Caxambu, é uma prática cultural afro-brasileira de origem Banto. É praticado em roda ao som de tambores feitos geralmente de troncos de árvores, as músicas são chamadas de pontos e falam sobre diversos temas. O jongo é feito até hoje em comunidades tradicionais do sudeste do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas**. Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

OLIVEIRA, M. W. ; SILVA, P. B. G.; GONCALVES 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. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

SOUZA JÚNIOR, V. C. Representações do corpo no universo afro brasileiro. **Projeto História**, v. 25, p. 125-144, 2002.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno CEDES**, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.

STRACK, D. R. Qual Conhecimento Importa: desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

CHECCHI, Conrado M. S.; JUSTINO, Jussara P.; MAZIERO, Roberta M. Estesia descolonial e a arte na educação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 534-540.

ESTESIA DESCOLONIAL E A ARTE NA EDUCAÇÃO

Conrado Marques da Silva de Checchi (UFSCar)

conradomap@gmail.com

Jussara de Paula Justino (UFSCar)

justinomusik@gmail.com

Roberta Maria Zambon Maziero (UNESP)

roberta.maziero@gmail.com

Eixo temático: Motricidade e Arte

Resumo: A arte por sua dimensão de conhecimento sensível, faz com que as relações presentes no local que habitamos, seja o espaço de possibilidades; percepções que abarcam o vivido e o transforma em diálogo. Neste minicurso intencionamos realizar atividades que explorem as linguagens artísticas em seus cruzamentos, de modo que os processos criativos elaborados dialoguem com o entorno, meio ambiente que se reinventa entre pactos sensíveis e dinâmicos para comunicação e circulação de ideias. Problematicando deste modo, os desafios que uma educação do sensível pode encontrar em contextos que visam a autenticidade de projetos educativos amparados em um fazer compartilhado, que tem na cultura e sua formação, a finalidade da construção de um bem viver.

Palavras-chave: Descolonialidade. Estésis. Arte. Educação.

ARTE, ENTRE A IMAGINAÇÃO E A CRIAÇÃO

Considerando a arte uma ferramenta essencial para a fruição do cotidiano, apreender a enxergá-la nas minúcias, na vida em seus prazeres e enfrentamentos, exige uma educação do olhar que emerja dentre os movimentos, e que nesta percepção seja possível desfrutar da virtude da criação, nas mais diversas atividades. A arte na contemporaneidade tem extravasado seus limites em busca da ampliação de seus códigos, encontrando na cultura a possibilidade de pactos sensíveis, fazendo com que desejos por transformações à altura de um devir poético, seja promovido na medida que se relaciona com o mundo, ansiando a liberdade.

O presente artigo, procura apresentar alguns passos em sentido do envolvimento da arte com a educação, problematicando aspectos que uma postura descolonial de

ensino pode vir a ter ao se relacionar com a arte, para tanto recorre à reflexão sobre os sentidos e a fruição sensível do cotidiano, para que o ato criativo próprio à produção de conhecimento, possa abarcar níveis de compromisso e conexão aos contextos de criação.

Por envolver a significação da matéria atrelada aos sentidos, os processos de criação ainda que problematizem os suportes em que se dão, resultam do interesse e envolvimento afetivo com a matéria expressiva, em que o respeito pela essencialidade do fenômeno criativo, para sua compreensão, devem ir além de níveis da superespecialização, pois vinculam-se aos sentimentos. Fayga Ostrower (2008), nos dirá que essa afetividade com o suporte “Implica uma visão globalizante dos processos de vida. A visão global dependerá da sensibilidade de uma pessoa” (p.39).

Ao criarmos objetos artísticos, como um texto em que contamos uma história ou um movimento que faz do corpo poesia, nos deparamos com a intuição que em nós desponta como um traço de interioridade, e de impressões sobre o mundo e da vida que possuímos, ato que emana de um olhar sobre a vida, que através da arte se potencializa para admiração de si mesmo.

A respeito do mundo da obra de arte Martins e Bicudo (1989) relatam que “[...] é passível de ser entendido pelo homem através da reflexão transcendental, que nesse caso, é constituída por um pensamento relacionado com o sentimento” (p. 84), aspecto que surge da vontade reflexiva de se descobrir “o sentimento da necessidade interna” (p.84) da obra.

Pensar uma educação das sensibilidades, perpassa romper aos fins que uma educação estética possa almejar, apenas ligadas à arte e sua apreensão por um espectador em busca da especialização de conteúdos próprios à história da arte. Não que estes não sejam importantes, o são e devem fazer parte da educação, mas fixando-se apenas em conceitos, pouco se contribui à percepção de experiências sensíveis que envolvam os cinco sentidos de que somos formados. Como nos ressalta Duarte Júnior (2003), “Portanto, a relação sensível, estética, com a nossa realidade, deve constituir o solo a partir do qual podem crescer e melhor se desenvolver as plantas da percepção artística (ou estética) da vida” (p. 184).

O corpo nos coloca em contato com o mundo e o outro, e nisto, não possui papel passivo nesta locução, Merleau-Ponty (1994) ao dizer sobre a percepção, relata que “Seria contraditório afirmar ao mesmo tempo que o mundo é constituído por mim e que, dessa operação constitutiva, só posso apreender o esboço e as estruturas essenciais”

(p.502), mas que deste contato com o mundo existente, surja dele, uma consciência real de existência de mundo, e não abstrata.

Fiori (1986), ao discorrer sobre a constituição de nossa consciência, nos diz que é feita do encontro entre ela e mundo, presenças que se constituem e juntas ganham realidade, em que “[...] o outro – uma estrela, uma flor, ou um pássaro – só é presente nessa luz da presença. A uma chamamos interioridade, e a outra exterioridade – metáforas devidas, uma vez mais às ilusões da imaginação espacializante” (p. 4). O acesso para a interioridade passa mutuamente pelo da exterioridade, em que todo dualismo entre consciência e mundo já prefigura a destituição de sua composição. Por isso que “[...] a consciência, é de um lado a outro transcendência” (MERLAU-PONTY, 1994, p.503), ou seja, não se atém em inércia, mas em-ação, em abertura à circunvizinhança sensível que manifesto com meu ser, simultâneo com o ser do mundo.

Como nos orienta Mignolo (2010), a palavra *aesthesis*, originada no grego antigo, se relacionou nos primórdios às sensações visual, gustativa e auditiva, mas que a partir da modernidade, atrelou-se apenas à sensação do belo, tendendo em seu significado à estética como teoria e conceito de arte como prática, operação que nada menos se constituiu na colonização da *aesthesis* pela estética. A educação estética, refere-se ao aprimoramento dos sentidos para ampliação da percepção sobre os contextos em que se constitui a vida, de forma que nos tornemos mais sensíveis aos entornos que nos situamos e conscientes aos acontecimentos à nossa volta, para melhor refletirmos sobre eles.

A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Pensar uma educação dos sentidos, perpassa a busca pela libertação dos immobilismos e condicionamentos a que estamos submetidos, em que a anestesia das sensibilidades é parte de uma trama ocidentalizante e colonizadora, que tem como finalidade a projeção de ilustrações, e determinação sobre toda motivação criadora humana, retirando toda a virtude potencial de possibilidades infindáveis que emergem das imprevisibilidades.

Condição que ignora aspectos fundadores do diálogo, como a horizontalidade, que proporciona a liberdade da partilha em um modo solidário de estar e viver, criando dimensões objetivas apenas por buscas harmoniosas entre os que se comunicam, onde as diferenças podem resultar em mais atenção e cuidado entre ambos grupos ou pessoas. Diálogo que em ambientes escolares, os educandos se tornam “[...] co-autores dos

fundamentos dos processos pedagógicos e da construção das finalidades do aprender a saber” (BRANDÃO, 2014, p.14), para superação de posturas que fazem do professor, o único dotado de conhecimento, mas que conhecedor de assuntos específicos, pode mediar a busca de apreensões que geram o saber sobre o contexto e mundo existente. Aí que uma educação da sensibilidade envolva questões ambientais para além de assuntos abstratos que abarcam o planeta, como a salvação da Amazônia, mas sim, que possam abranger temáticas tocantes ao entorno do ambiente de aprendizagem e comunidade próxima, para problematização o que é vivido no dia a dia.

A busca por uma ampliação da visão que categoriza o saber para além das especialidades, das matérias escolares, representa uma significativa mudança nos modos de pensar as esferas de atuação humana, para além das divisões entre prática e teoria que hoje despontam em comportamentos dicotômicos entre os seres humanos e a natureza, e de modo semelhante, os conhecimentos elaborados em comunidades populares e as científicas. Santos (2010), almejando uma mudança radical nos modos de conceber o conhecimento, propõe uma ecologia dos saberes, a partir de uma copresença radical, a qual “[...] implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que só pode ser conseguido abandonando a concepção linear de tempo” (p. 53). Implicando uma contemporaneidade de conhecimentos, para valorização de saberes que simultaneamente desvelam mundos e possibilidades de ser, para satisfação de homens e mulheres que ao conviver, apreciam a si mesmos e comunidade em que habitam.

Pautar a descolonização em ambientes de aprendizagem, como prática para a superação dos mecanismos coloniais que impingiram a discriminação de práticas e saberes de grupos sociais diversos, perpassa colocar em questionamento as histórias e produtos culturais próprios dos períodos de colonização, e que atualmente ainda engendram uma sociedade patriarcal e com traços de discriminação étnico-racial, bem como o modelo de desenvolvimento perpetrado pelo capitalismo, como sistema totalizante e global, determinista de desenvolvimentos tecnológicos e científicos.

Indagar a palavra desenvolvimento, compreende visualizar em sua projeção moderna, a própria revalorização do capital que faz das relações humanas, a condição da produção da mais valia para acumulação de bens de posse, em contradição a todo valor comunitário que venhamos a ter. Superar esta condição de opressão para descolonização do viver, nos alerta Freire (2011), decorre a necessidade de buscar coerências entre o vivido e o imaginado, entre a fala e as ações, movimento em que “[...] nenhum colonizado, como individuo ou como nação, sela sua libertação, conquista

ou reconquista sua identidade cultural sem assumir sua linguagem, seu discurso e por eles ser assumido” (p.243).

Esta crítica, já existente na cosmovisão de nossos grupos ameríndios, suplantam alternativas que partem da unidade do universo, e do ser humano à natureza, pautando perspectivas fundadas na igualdade da vida entre os seres humanos, em que a integralidade da forma do viver, é concebida como dom; o cuidado para satisfação de um bem mútuo, um Bem Viver. Conceito encontrado na tradição de muitos povos indígenas da América Latina, como no mundo quechua se encontra a ideia de “SUMAK KAWSAY (a vida em plenitude e harmonia), no mundo Kuna BALUWABA (a unidade da natureza), e em aymara, o SUMA OAMAÑA (o bem estar de sua força interna)¹” (MEJÍA, 2013, p.379).

Neste sentido o Bem Viver se considera como algo em permanente construção. Conforme as pessoas e grupos o vão assumindo em suas vidas, teremos um mundo sem misérias, sem discriminação, com um mínimo de coisas necessárias e com acesso a bens e serviços, sem ter os seres humanos como meios para acumular bens. (MEJÍA, 2013, p.379)².

INTERAÇÃO PARA CONSIDERAÇÕES

Realizar propostas que envolvam a arte na educação para descolonização das sensibilidades, envolve buscar e produzir janelas em que o mundo possa ser apreciado por outros olhares, e a iluminação que delas provenha, emane autenticidades que não tenham receio de se fazerem presença, criando ambientes à vista, que sejam de espaços de abertura aos sentimentos, luz das interioridades para a reinvenção de toda inspiração.

O presente minicurso, tem como objetivo realizar atividades práticas de criação individual e coletiva, que proporcionem a reflexão sobre a apreensão sensível do contexto. Como metodologia, parte de dinâmicas que envolvam especificamente a percepção auditiva, visual e corpórea dos espaços, lançando mão sobre atividades próprias da arte/educação, como jogos teatrais, leitura e apreciação de obras das artes visuais, musicais e da dança, de modo que o resultado das fruições das obras artísticas, resultem na criação de arte por parte dos participantes. Ao dispor de diferentes materiais criativos, apreciando obras não para realização de cópias, mas criação a partir das experiências estéticas com aquilo que nos cerca e a cultura, criam-se espaços para a imaginação.

¹ Tradução nossa.

² Tradução nossa.

A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é antes a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. [...], a imaginação surge inevitavelmente de qualquer ato criador. (SÉRGIO, 2003, p. 52)

Em ambientes escolares, dialogar com a cultura local e popular, exige o contato com as pessoas que dinamizam as experiências em pauta, para que não se abarque o vivido apenas pela superficialidade da expressividade artística, mas sim sua integralidade, ou seja, a manifestação da própria estesia como meio e suporte de aspectos que amparam um modo de viver e falar da vida. Fannon (1968) neste aspecto, ressalta o cuidado que uma postura descolonizadora tem de ter sobre os contextos, valorizando as pessoas e meio ambiente em que vivem, posicionamento que difere de intelectuais que almejando compreender uma cultura, apenas ficam em sua superficialidade, pois “Querendo ajustar-se ao povo, ajusta-se ao revestimento visível. Ora, esse revestimento é apenas o reflexo de uma vida subterrânea, densa em perpétua renovação” (p. 186).

A essência dessa perspectiva criativa, pautada no conceito de Bem Viver como possibilidade de potencializar o sensível, busca no contexto da cultura a efetivação de sua realização, através da apreciação dos materiais estéticos produzidos por ela, em que a circulação da arte produzida pela comunidade, oportuniza em seu consumo, a criação de cenários emancipadores.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos R. Prefácio: perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê? In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014. p.11-18.

DUARTE JÚNIOR, João F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2. ed. Curitiba: Criar, 2003.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1968.

FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 3-10, jan./jun. 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

MEJÍA, Marco R. Pós-fácio - la educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo S; ESTEBAN, Maria T. **Educação popular: lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 369-398.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MIGNOLO, Walter. Aisthesis descolonial. **Calle 14**, Bogotá, v. 4, n. 4, p.10-25, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, Boaventura S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SÉRGIO, Manuel. **Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

CORTÉS CORTÉS, Fabiola. Violeta Parra, Chile y la diversidad de saberes: una propuesta práctica en educación básica. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 541-548.

VIOLETA PARRA, CHILE Y LA DIVERSIDAD DE SABERES: UNA PROPUESTA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Fabiola Cortés Cortés (Colegio Montessori Yerpún, Quilpué)
fabiolamaco@gmail.com

Eje temático: Motricidad y Arte

Resumen: Se presenta una propuesta de trabajo interdisciplinar en educación primaria centrada en el conocimiento de la cultura chilena. Para ello, se usa como excusa pedagógica a la recopiladora y artista múltiple Violeta Parra. La danza tradicional del país, el aprendizaje de la décima, el conocimiento de la flora chilena, la suma y la resta son los elementos centrales del aprendizaje propuesto. Ello nos conduce a la presentación de un taller centrado en el conocimiento de la 'décima' como manifestación poética a través de los versos de Violeta Parra y el análisis crítico de la sociedad chilena a través de su producción artística.

Palabras-clave: Violeta Parra. Saberes diversos. Aprendizaje. Interdisciplinariedad.

INTRODUCCIÓN: LA NECESIDAD DE ALEJARNOS DEL ASIGNATURISMO

Estamos convencidos de que la estructura de la institución escolar basada en la jerarquía y en la compartimentación del conocimiento por asignaturas (Moreno, 2016) no puede dar respuesta adecuada a la intencionalidad educativa que dicha institución posee. Es necesario abandonar la mirada escolarizante de la institución educativa formal (Calvo, 2016) 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 y que aborda el trabajo educativo (al menos en Chile) desde el asignaturismo, e invitamos a profundizar en una comprensión de la escuela desde su intencionalidad educativa, generando procesos de creación de relaciones posibles a partir de saberes diversos que se ponen en juego de manera sincrónica.

VIOLETA PARRA Y LA DIVERSIDAD DE SABERES

Hablar de Violeta Parra (1917-1967) es adentrarse en lo profundo del campo chileno, en las costumbres arraigadas en la tierra campesina chilena.

Desde muy niña sintió que la escuela no era un espacio acogedor y decidió dedicarse al canto, para ayudar a su familia económicamente. Muy joven se va a vivir a la capital, Santiago de Chile, siendo apoyada por su hermano Nicanor Parra, el antipoeta, con quien se compromete a seguir estudiando, pero nuevamente la guitarra la cautiva y, junto a su hermana Hilda, se dedican a cantar en diversos espacios artísticos para folkloristas. Hasta ese entonces Violeta se dedicaba a cantar y componer lo que en ese momento se escuchaba en las radios del país. En algún momento se percató de que ello no representaba las costumbres de los campesinos chilenos. No era esa música la que daba cuenta de la manera de vivir de esos campesinos, no era esa música la manera en la que el campesinado celebraba la vida ni era la forma en la que ritualizaban “lo humano y divino”, como ella decía.

En ese instante Violeta asume un tremendo compromiso artístico y político; y se vuelca a experimentar el campo chileno. Recorre cerros, valles y villorrios, viajando de norte a sur, rescatando cantos, dichos, refranes, costumbres y ritos campesinos. Viaja con muy pocos recursos, en busca de ese tesoro. Violeta se convierte, entonces, en una artista cuyo gran propósito es rescatar el verdadero folclor chileno, su música, composiciones, maneras de entender el vivir. Ello, a partir de hacerse parte de ese campo que estaba estudiando. Ella no analiza el folclor, sino que es el folclor mismo. Viaja por el mundo mostrando sus descubrimientos. En el camino se encuentra con personas que la admiran y otras que no confían en su trabajo científico-cultura y en su misión como recopiladora.

Su esencia artística contenía una profunda crítica social, producto de su compromiso ético y político con el Chile en el que vivía. Fue capaz de leer a Chile en todas sus miserias, injusticias y desesperanzas, realidades estas que denunció de manera fuerte y prodigiosa.

Violeta indagó en muchas manifestaciones artísticas. Se la conoce fundamentalmente por su vasta composición musical y trabajo etnográfico. A partir de una enfermedad que la mantuvo más de un mes en cama, comienza a bordar sus famosas

arpilleras¹, que la llevaron a exponer en el Museo de Louvre. Expuso, además, cuadros, esculturas en alambre y máscaras decoradas en forma de mosaicos. Luego, llegó la Violeta alfarera.

Elegimos a Violeta Parra, como excusa pedagógica para la construcción de aprendizajes, porque ella encarna diversidad de saberes y manifestaciones artísticas. Expresa, a través de diferentes expresiones artísticas, las miradas que tenía de Chile, de la sociedad en la que vivió, del amor y de sus experiencias. Elegimos la lúcida y visionaria mirada que Violeta hizo de Chile en los años 50 y 60 del siglo pasado y que permite, aún hoy, comprender la realidad desigual e injusta por la que Chile atraviesa. “Al centro de la injusticia”, “Arriba quemando el sol” y “Arauco tiene una pena” son las tres canciones que nos permiten presentar y adentrarnos en nuestra propuesta pedagógica.

NUESTRA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Contextualizando

Nuestra propuesta pedagógica surge de la necesidad de integrar los diversos ámbitos del conocimiento, tomando un tema como hilo conductor. En esta propuesta, elegimos a Violeta Parra como esa gran columna que unifica diversos contenidos. Ello, por dos grandes motivos.

- a) Violeta Parra fue una persona que experimentó, en su vida artística y cotidiana, una mirada interdisciplinar, incluso transdisciplinar, del conocimiento. Canción, bordado, pintura, poesía, antropología fueron algunas de las manifestaciones artístico-culturales presentes en nuestra excusa pedagógica: Violeta Parra.
- b) El conocimiento construido por la autora surgió de experiencias alejadas de las aulas escolares y universitarias formales. No se generó desde un saber docto sino desde la vida de los barrios populares chilenos. La desescolarización de la escuela

¹ **Arpillera** es el nombre con que se conoce a la pieza textil gruesa y áspera fabricada con diversos tipos de estopa (de cáñamo o de yute), que suele utilizarse como elemento cobertor, y en la fabricación de sacos y piezas de embalaje. Mientras está siendo fabricada, se la sumerge en queroseno para apartar de la misma alimaña como los gusanos. El tejido de arpillera se usa también en la confección de ropa, tapicería y decoración. Sobre su superficie pueden realizarse trabajos de artesanía, bordados y pinturas (Descripción obtenida de <https://es.wikipedia.org/wiki/Arpillera>).

(Calvo, 2016; Moreno, 2016), que no de la sociedad, es uno de nuestros referentes teóricos.

Descripción de la propuesta

A partir de nuestra excusa pedagógica, Violeta Parra, creamos una presentación motivacional. En este caso es una puesta en escena con canciones, materiales concretos, poemas y textos explicativos relacionados con la artista. Ello con la intención de cautivar la atención de nuestros estudiantes de primaria y entusiasmarlos con la profundización en el conocimiento de la cultura popular y cómo desde esa cultura es posible construir otros conocimientos.

Como sucede con los grandes temas de la vida, con las grandes preguntas, de ellos se desprenden multitud de hilos de colores que hay que ir estirando para poder tejer conocimientos, pensamientos, sentimientos, textos, ilustraciones, movimientos, etc.

En nuestro caso, lo hacemos desde talleres breves en matemática, lenguaje, música, ciencias naturales y danzas. Es esta una manera de abordar el trabajo didáctico alejándonos de esa aridez que suele caracterizar el ambiente escolar en el tratamiento de los diferentes contenidos. Empapamos el quehacer escolar de poesía lúdica desde la que cada participante pueda ir registrando, en forma escrita, sus saberes y sentires en relación a las vivencias que van experimentando.

Es desde aquí que construimos una primera producción, libro escrito, por todos y cada uno de nuestros estudiantes. Libro este que posteriormente es compartido con toda la comunidad educativa.

A través de un recorrido por ese criticado y alabado Chile que Violeta Parra muestra en su producción musical, mostramos tres canciones desde la que trabajamos diferentes áreas del conocimiento. Desde “La exiliada del sur” abordamos el aprendizaje de la décima (estrofa constituida por 10 versos octosílabos) desde el área de Lenguaje y Comunicación. La canción “21 son los dolores” es la excusa para el aprendizaje de la suma y la resta. Por último, desde la canción “La Jardinera” nos adentramos en el aprendizaje de las características de la flora chilena.

El aprendizaje de la décima

A través de “La exiliada del sur” y su análisis invitamos a los estudiantes a analizar las características de la décima. Es desde ahí que podemos proponer una definición primera surgida de la identificación y vivencia experimentada por los estudiantes. Compartimos, alrededor de comida típica chilena, los orígenes de la décima y su importancia en muchos países latinoamericanos, tanto en el mundo rural como en el urbano popular. Posteriormente profundizamos en su estructura leyendo y cantando, todos juntos, la canción. Finalmente, y esta es la parte más relevante a nuestro entender, procedemos a la construcción colectiva de una décima a partir de las realidades particulares de cada estudiante y del grupo. Esta creación es mostrada a la comunidad educativa en una actividad posterior.

Un ojo dejé en los lagos
 Por un descuido casual;
 El otro quedó en Parral
 En un boliche de tragos.

Recuerdo que mucho estrago
 De niño vio el alma mía:
 Miserias y alevosías
 Anudan mis pensamientos;
 Entre las aguas y el viento
 Me pierdo en la lejanía.

Mi brazo derecho en Buin
 Quedó, señores oyentes;
 El otro por San Vicente
 Quedó no sé con qué fin.
 Mi pecho en Curacautín

- Lo veo en un jardincillo -
 Mis manos, en Maitencillo
 Saludan en Pelequén;
 Mi blusa en Perquilauquén
 Recoge unos pececillos.

Se me enredó en San Rosendo
 Un pie al cruzar una esquina;
 El otro en la Quiriquina
 Se me hunde mares adentro.
 Mi corazón descontento
 Latió con pena en Temuco
 Y me ha llorado en Calbuco
 De frío, por una escarcha.
 Voy y enderezo mi marcha
 A la cuesta de Chacabuco.

Sumando y restando

Enseñar nociones del cálculo matemático desde la obra de Violeta Parra es un desafío mayor, considerando la aparente desconexión de ambos contenidos. Pero la canción "21 son los dolores" nos ofreció una enumeración de versos con la que pudimos establecer diversas actividades lúdicas. Extendimos un luche gigante (rayuela, tejo...) de tela con números del 1 al 180 e invitamos a los estudiantes a elegir dos sumandos y a colocarse, corporalmente, sobre el primero de ellos. Luego, los niños(as) van saltando cuadrado por cuadrado, número por número, contando el segundo sumando. Se les solicita que observen en cuál cuadrado caían para así saber el resultado. Con dicho resultado procedían a buscar

un papel con el verso correspondiente al número al que habían llegado. Hicimos lo mismo con la resta, sólo que al saltar el sustraendo lo hacían en reversa. De esta manera, al terminar este juego, los niños(as) tenían varios versos obtenidos desde el saltar. Entonces, los ordenamos, a la vez que nos impactábamos al leer esa letra tan desgarradora.

Una vez que me asediaste
2 juramentos me hiciste
3 lagrimones vertiste
4 gemidos sacaste
5 minutos dudaste
6 más porque no te vi
7 pedazos de mí
8 razones me aquejan
9 mentiras me alejan
10 que en tu boca sentí

21 son los dolores
Por 22 pensamientos
Me dan 23 tormentos
Por 24 temores
25 picaflores
Me dicen 26 veces
Que 27 me ofrecen
28 de esos estambres
Son 29 calambres
Los 30 que me adolecen.

11 cadenas me amarran
12 quieren desprenderme
13 podrán detenerme
14 que me desgarran
15 perversos que embarran
Mis 16 esperanzas
Y 17 mudanzas
18 penas me dan
19 madurarán
20 más que ella me alcanza.

31 días te amé
32 horas soñaba
33 minutos daba
Ó 34 tal vez,
35 yo escuché
36 junto a tu pecho
37 fue a mi lecho
38 de pasión
39 al corazón
40 amargo despecho.

La flora chilena

“La jardinera” es la canción ahora elegida para la vivencia sensorial con algunas de las especies de la flora chilena.

Para olvidarme de ti,
Voy a cultivar la tierra,
En ella espero encontrar,
Remedio para mi pena.
Aquí plantaré el rosal,
De las espinas más gruesas,
Tendré lista la corona,
Para cuando en mi te mueras.

Para mi tristeza violeta azul,
Clavelina roja pa' mi pasión,
Y para saber si me corresponde,

Deshojo un blanco manzanillón.
Si me quiere mucho, poquito o nada,
Tranquilo queda mi corazón.

Creciendo irá poco a poco,
Los alegres pensamientos,
Cuando ya estén florecidos,
Irán lejos tu recuerdos.
De la flor de la amapola,
Seré su mejor amiga,
La pondré bajo la almohada,
Para dormirme tranquila.

A partir de la letra de la canción, preguntamos a los niños(as) que otra flora conocen que sea propia del territorio chileno. Eso los obliga a un trabajo de recolección junto a sus padres, madres, abuelos y abuelas. Con el listado construido se les solicita que puedan traer al salón de clases las plantas reales y desde ahí nos adentramos en los usos que la cultura chilena hace de dichas plantas. Es desde aquí que se propone un taller de cocina en el que usamos dichas especies vegetales.

Y todo ello acompañado de la danza folclórica chilena por excelencia, la “cueca”. El profesor de educación física, en colaboración con las profesoras que han participado de la unidad didáctica, es el encargado de adentrarse en la enseñanza de dicho baile nacional.

CONCRETANDO EL TALLER

Para la realización de este taller en el "VII Coloquio de Investigación Cualitativa en Motricidad Humana: Ecomotricidad y Buen Vivir" se propone lo siguiente:

Aprendizajes esperados

- Analizar críticamente la sociedad chilena a través de la producción artística de la compiladora y artista chilena Violeta Parra
- Identificar la estructura de la ‘décima’ a través de los versos de Violeta Parra
- Crear, colectivamente, una ‘décima’ a partir de las experiencias cotidianas de los asistentes al taller

Aproximación metodológica

El taller comenzará con una primera aproximación a la mirada crítica de la sociedad chilena a partir de la interpretación de canciones de Violeta Parra. Posteriormente, se explicarán las características básicas de la ‘décima’, como un tipo de poema entre otros existentes, a partir de una de las décimas producidas por Violeta Parra. Finalmente, a partir de la visión crítica mostrada y de la comprensión de la estructura de la ‘décima’ se invitará a los asistentes a producir, colectivamente, una ‘décima’ con la que los participantes se puedan sentir identificados. A esta producción se le pondrá música y será mostrada al resto de la comunidad participante.

REFERENCIAS

Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: 'diseñando' la escuela desde la educación*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Moreno, A. (2016). *Educación y caos: del insípido orden escolar al sabroso desorden educativo*. Santiago: Ediciones JUNJI.

Wikipedia (s/f). Arpillera. Recuperado el 2 de agosto de 2017 de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Arpillera>



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

ZAMBONI, Daniela F.; COUTO, Yara A. Sensibilidade, linguagem e percepção corporal. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 549-552.

SENSIBILIDADE, LINGUAGEM E PERCEPÇÃO CORPORAL

Daniela Frizzon Zamboni (UFSCar)

dfz_1@hotmail.com

Yara Aparecida Couto (UFSCar)

yaracouto@ufscar.br

Eixo temático: Motricidade, Bem Viver e Saúde

Resumo: Esta oficina se fundamenta em atividades corporais em que o sujeito pode expressar formas de comunicação e estética, num processo de descoberta do movimento nas suas experiências de beleza, sensibilidade e fluidez de movimentos. O objetivo é propor vivências motrizes para a compreensão de processos intrínsecos às memórias corporais e percepção da imagem corporal. A metodologia implica no desenvolvimento de atividades que contemplem sensações com material natural, expressão corporal, movimentos livres, dinâmicas em duplas e em grupos, a fim de propor a auto observação e momento de relaxamento meditativo. Esta oficina se destina a todos e todas que tenham interesse na temática central linguagem e percepção corporal; uma proposta em que o sujeito se aproxima de um ambiente criativo, dançante, repleto de trocas, movimentos, gestualidades, com sensibilidade e atenção para ouvir, sentir, expressar e conectar-se com o próprio corpo.

Palavras-chave: Sensibilidade. Percepções. Imagem Corporal. Expressividade.

PROPOSTA DE ATIVIDADES

Propomos uma oficina destinada a todos e a todas que tenham interesse pelo tema e visem à beleza do ser e sua inteireza. A metodologia implica no desenvolvimento de atividade e vivências que contemplem percepções e sensações com material natural, expressão corporal com movimentos livres, dinâmicas em duplas e em grupos a fim de propor a auto observação para fortalecimento e encorajamento das percepções corporais de cada um e um momento de relaxamento meditativo.

Os materiais necessários incluem uma sala, um aparelho de som com USB, caixas de som, retalhos e fitas de tecidos, além de folhas secas e sementes (fornecidos pelas responsáveis por ministrar a oficina).

JUSTIFICATIVA

Em meio a um ritmo acelerado e repetitivo, nós nos tornamos tão lógicos que o corpo limitado restringe o movimento, a inteligência e os sentimentos. Vivendo muito para fora e tão pouco para dentro.

A verdade é que sequer há espaço para sentirmos, para sermos o que somos além da cognição: sentimento, emoção, afeto. A Arte e seus aspectos - sensação, intuição, expressão, criação - são ignorados, restringindo nossas possibilidades de entendimento do mundo, da vida, da realidade, das coisas, de nós mesmos [...] tudo poderia fluir melhor. Não poderia? (OSTETTO, 2006, p.155).

A autora nos atenta à importância de sintonizarmos com aspectos sutis, criativos e libertadores das formas quadradas e encapsuladas que estamos mergulhados no dia a dia. E ainda, cometemos o grande equívoco de “[...] separar as atividades corporais das espirituais e não lhes conceder o mesmo valor. Assim, o funcionamento defeituoso do “instrumento corporal” acarreta compensações que deterioram o físico e que repercutem sobre o caráter, reforçando a timidez e o desencorajamento” (BERGE, 1988, p.12). E sob essa perspectiva, oferecemos a oportunidade de afinarmos o instrumento corporal, tal qual a afinação de um violino antes do concerto. Propomos atenção para ouvir, sentir, expressar e conectar-se com o nosso corpo.

Nesse viés, vale ressaltar que é com o corpo e nele que temos todas as nossas experiências de vida. Além do mais, saber ouvir, soltar as resistências, consentindo a entrega de todo o ser é possível com a prática do relaxamento e respiração que são ferramentas que auxiliam o momento de entrega passiva de si mesmo (BERTHERAT, 1977; VISHNIVETZ, 1995, BERGE, 1988).

Desse modo, esta proposta em grupo tem o enfoque sobre a experiência proporcionada aos sujeitos participantes, contribuindo para a compreensão dos processos intrínsecos às memórias corporais e como isto afeta os processos fisiológicos, a tomada de decisão e enfrentamento da vida, bem como no processo dinâmico de percepção da imagem corporal (TAVARES, 2003; LELOUP, 2002; VISHNIVETZ, 1995; BERTHERAT, 1977).

Sendo assim, Matthiesen et al. (2008) corroboram que:

É no âmbito da linguagem corporal através de “processos intrínsecos e extrínsecos, dando ao corpo as formas, funções e os sentidos que clamam

suas experiências [...] os corpos expressam e comunicam a motilidade (da pele para dentro), a motricidade (da pele para fora), a corporeidade e a transcendência (espiritualidade)” (p.133).

Trata-se da linguagem corporal que caracteriza e estabelece as possibilidades do sujeito e impulsiona diversos cenários, por exemplo, o ambiente criativo, colorido, musical, rítmico, dançante, repleto de movimento e trocas (COUTO, 2010). Por exemplo, a dança como componente lúdico, propicia o restabelecimento físico-emocional e a “[...] melhora do suporte psicológico e social, pelo sentimento de bem-estar, redução da ansiedade, depressão, do comportamento agressivo [...] e melhora da auto-estima” (BARBANTI, 1990, p.132). Nesse mesmo entrosamento, Couto (2010) afirma que onde a fala não chega, a dança é ferramenta para os corpos se comunicarem coletiva ou individualmente.

Portanto, para “perceber o corpo sob um enfoque mais pleno, solidário e harmonioso, resultado de um profundo processo de reflexão, crítica e criação” (LORENZETTO, 2006, p.40), esta oficina propõe compreender o sujeito pelo olhar, pelo toque, cuidado, estabelecer uma conexão sutil com seu corpo.

REFERÊNCIAS

- BARBANTI, Valdir, J. **Aptidão Física**: um convite à saúde. São Paulo: Manole, 1990.
- BERGE, Yvonne. **Viver o seu corpo**: Por uma pedagogia do movimento. Tradução Estela dos Santos Abreu e Maria Eugênia de Freitas Costa. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BERTHERAT, Thérèse. **O corpo tem suas razões**: antiginástica e consciência de si. Tradução Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- COUTO, Yara A. Arte na Educação: brincar, dançar, rodar... Tempos e espaços da infância. In: PINHEIRO Maria do C. M. (Org.). **Intensidades da infância**: corpo, arte e o brincar. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010. p. 175-191.
- LELOUP, Jean-Yves. **O Corpo e Seus Símbolos**: uma antropologia essencial. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LORENZETTO, Luiz A. Treinando seus olhos: saúde e educação corporal. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v.11, n. 12, p. 39-46, 2006.
- MATTHIESEN, Sara Q.; DARIDO, Suraya C.; LORENZETTO, Luiz A.; IÓRIO, Laércio S.; RANGEL, Irene C. A.; RODRIGUES, Luiz H.; SANCHES NETO, Luiz; SILVA, Eduardo V. M.; VENÂNCIO, Luciana; CARREIRO, Eduardo A.;

MONTEIRO, Alessandra A.; GALVÃO, Zenaide. Linguagem, corpo e educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n.2, p.129-139, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educadores na Roda de Dança**: formação – transformação. 2006. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

TAVARES, Maria da Consolação G. C. F. **Imagem Corporal** - conceito e desenvolvimento. São Paulo: Manole, 2003.

VISHNIVETZ Berta. **EUTONIA**: educação do corpo para o ser. Tradução Benita Beatriz Canabrava. São Paulo: Summus, 1995.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

BELMONTE, Maurício M.; SOUZA JUNIOR, Osmar M. *Fútbol Callejero*: da sua historicidade à potencialidade para o ser mais. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 553-559.

**FÚTBOL CALLEJERO: DA SUA HISTORICIDADE À POTENCIALIDADE
PARA O SER MAIS**

Maurício Mendes Belmonte (SPQMH/NEFEF/PPGE/UFSCar)

mauriciobelmonte014@gmail.com

Osmar Moreira Souza Junior (PROFUT – DEFMH/ UFSCar)

osmar@ufscar.br

Eixo temático: Motricidade e Manifestações Esportivas ou Performativas

Resumo: Convidamos os/as participantes a vivenciar e refletir acerca das potencialidades do *Fútbol Callejero* postas em interfaces com o Bem Viver. O *Fútbol Callejero* como um método de Educação Popular que propõe uma partida de futebol disputada em três tempos: 1º Tempo – estabelecimento de acordo sobre as regras da partida que será disputada; 2º Tempo – desenvolvimento da partida balizada pelas regras estabelecidas no momento anterior; 3º Tempo – levantamento da pontuação de cada equipe a partir da contagem dos gols acrescida dos pontos conquistados ao contemplar cada um dos pilares que sustentam a prática do jogo. São eles: “Respeito” (aos acordos/regras e às outras pessoas); “Cooperação” (promover a participação/inclusão de todos/as jogadores/as da equipe); “Solidariedade” (ações empreendidas para tornar o jogo mais justo e satisfatório para a outra equipe). O gol não é o único critério a definir a vitória, tampouco o mais importante. Em nossas experiências observamos que crianças, adolescentes e jovens têm experimentado o protagonismo durante o processo de criação de regras e na argumentação em favor de seus pontos de vista. Ademais, a necessidade de contemplar os pilares do *Fútbol Callejero* (Respeito, Cooperação e Solidariedade) tem oportunizado que os/as participantes tornem, intencionalmente, o jogo mais justo e divertido. Indicando um afastamento e superação da adaptação dos/as participantes a modelos fortemente marcados pelo individualismo e pela competitividade, emergindo o cuidado com outrem e a manifestação do “Ser Mais”.

Palavras-chave: Processos Educativos. *Fútbol Callejero*. Educação Popular. Pedagogia Dialógica.

FÚTBOL CALLEJERO: DA SUA HISTORICIDADE

Ao nos determos nas origens do *Fútbol Callejero* encontramos em sua historicidade a luta de alguns adolescentes, moradores de uma periferia empobrecida

argentina, que acompanhados pelo ex-jogador de futebol semiprofissional Fábian Ferraro, fundaram o *Clube Atlético Defensores Del Chaco*.

Artavia (2008), Coon e Durbin (2013) nos contam que Fábian Ferraro foi técnico de um time de futebol formado por adolescentes com idade entre 14 e 15 anos que se sagrou campeão do torneio provincial bonaerense (de Buenos Aires – Argentina), no ano de 1994. Tais adolescentes eram moradores de uma região conhecida como Paso del Rey, situada a 35 quilômetros de Buenos Aires, e composta pelos bairros Chaco Chico, Moreno, Malvinas Argentina e José C. Paz. Em análise a este território, Artavia (2008) aponta:

[...] 45% da população vivem abaixo da linha da pobreza; 17% vivem na indigência e 30% sofrem com o desemprego e subemprego. A zona é conhecida como Paso del Rey. Entre os bairros da zona se encontra o bairro Chaco Chico, assim chamado em função da alta incidência de imigrantes paraguaios que ali moram. Paso del Rey, com mais de 250.000 habitantes, dispõe de apenas três escolas e nenhuma creche ou pré-escola. A zona conta com sete centros de saúde, mas não há um hospital para servi-la. Boa parte das ruas não está pavimentada e as casas de muitos de seus bairros não têm água corrente – é captada em poços de baixa profundidade, com risco de alta contaminação (p.18).

Conforme vimos aqui, há uma grande incidência de imigrantes oriundos do Paraguai. O nome do time, “*Clube Atlético Defensores Del Chaco*”, é uma clara alusão ao maior estádio de futebol do Paraguai. Para além de moradores/as desta nacionalidade também compõem o território de Paso del Rey imigrantes de outros países latino-americano (Peru e Bolívia), bem como do próprio interior da Argentina.

No ano de 1994, após vencerem o torneio bonaerense representando o bairro de Moreno, 12 adolescentes que compunham a equipe do *Clube Atlético Defensores del Chaco*, acompanhados por Fábian Ferraro e pelo educador popular Júlio Jiménez, iniciaram uma luta pela construção de um campo de treinamento para sua equipe. Para tanto, elegeram um terreno no bairro de *Moreno* que na ocasião foi apropriado de modo irregular e estava sendo utilizado como um aterro clandestino.

Coon e Durbin (2013) dizem que os adolescentes foram inicialmente desencorajados por parte da população, que chegaram a ironizar tal projeto. Contudo, o proprietário do terreno se mostrou lisonjeado e surpreso com a atitude dos adolescentes que o procurou para lhe fazer a oferta. Uma vez que o dono do terreno já havia considerado a perda/invasão de sua propriedade, aceitando a proposta de venda.

Após a compra foi necessário transformar a “grande lixeira” em um campo de futebol. Outra vez, a sagacidade dos adolescentes foi fundante, pois os adolescentes notaram que alguns caminhões retiravam terra de um terreno próximo ao bairro e solicitaram aos seus motoristas para que depositassem toda aquela terra no terreno recém adquirido por eles. De maneira muito solícita o pedido foi aceito e o trabalho nos dias seguintes foi para desfazer as inúmeras montanhas de terra deixadas pelos caminhões, de modo a dar forma ao campo de terra batida.



Figura 1: Placa situada em aterro irregular dizendo: “Em Breve Poliesportivo do ‘Club Defensores del Chaco’”¹.

E assim nasceu o campo de treinamento do *Clube Atlético Defensores Del Chaco*, local onde em meados dos anos de 1999 se edificou a “*Fundación Defensores Del Chaco*”, atualmente contando com dois campos de futebol, quadra poliesportiva, teatro comunitário, centro de computação e uma escola de educação infantil (COON; DURBIN, 2013), ampliando a atuação para além da prática de futebol.

Vale lembrar que durante a década de 1990 e início dos anos 2000, a Argentina foi afetada por uma grave crise econômica agravando a condição de ser jovem naquele contexto, conforme apontam Rossini et al. (2012):

A argentina destes anos sofria com as consequências da desindustrialização, manifestando a falta de emprego, a ruptura dos laços de solidariedade a fragilidade das organizações sociais, individualismo e consumismo exacerbado, sendo os jovens que não

¹ Imagem extraída do documentário “*Fabián Ferraro, Historia del fútbol callejero y el club Chaco Chico en Paso del Rey Moreno*”. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vS4-myTDGsc&t=4s>>. acesso em: 07/07/2017.

trabalhavam nem estudavam (sarcasticamente chamados “nemnem”) os principais prejudicados (p.20 – tradução livre dos autores).

Mesmo com a construção do campo de treinamento, conseguinte edificação com salas multiusos e banheiros e a conseguinte ampliação de oferta de atividades por meio das ações da “*Fundación Defensores Del Chaco*”, Fábian Ferraro percebeu que alguns jovens não frequentavam o espaço, em especial, aqueles que estavam envolvidos em gangues/facções. Outra observação feita por este educador apontava para não ocorrência de brigas nos jogos de futebol que eram organizados autonomamente por aqueles jovens.

Intrigado com tal fenômeno o educador decidiu incentivar e promover mais jogos. Lançando mão de seu status de liderança bairrial, Fábian Ferraro propôs o desenvolvimento das partidas em 3 tempos (1º, 2º e 3º Tempo). A exemplo dos jogos organizados pelos jovens, as partidas propostas por Fábian Ferraro também prescindiam da participação de um árbitro/a, desta forma, todas as decisões eram deliberadas exclusivamente pelos próprios jogadores.

Outra proposição foi o incremento da figura do “Mediador”, cuja responsabilidade era de tomar nota dos acordos que eram estabelecidos previamente ao início de cada partida (chamado de 1º Tempo); observar, sem intervir, o tempo de bola rolando (2º Tempo); durante o 3º Tempo, momento final da partida, deveria problematizar e suscitar diálogos e reflexões acerca das situações vivenciadas durante o jogo refletindo, junto com os jogadores, com vistas a compreender se houve, ou não, respeito aos acordos previamente estabelecidos.

Rossini et al. (2012) comunicam que Fábian Ferraro justificou sua escolha pela prática do futebol devido ao grande potencial que esta modalidade possui para “atrair a atenção e vincular os participantes desde uma experiência que recorre aos seus interesses e gostos” (p.12 – tradução nossa), e ainda complementam:

Nestes tempos onde as juventudes são desvalorizadas e deslegitimadas cada vez mais pelos discursos hegemônicos, interpelados quase exclusivamente como consumidores ou usuários e raramente como cidadãos; O *Fútbol Callejero* os/as convidam para recuperar sua voz, a reconhecer seus potenciais e protagonizar suas vidas desde uma perspectiva emancipatória. O *Fútbol Callejero* os convidam a ser cidadãos de suas comunidades e do mundo presente, a se contrapor a exclusão e a injustiça. E nos convida, a todos e todas, a lutar por nosso direito a viver uma vida digna (p. 15 – tradução livre dos autores).

Não demorou para o educador perceber que durante os jogos as meninas, em sua maioria companheiras dos jovens jogadores, tinham participação apenas como expectadoras. Fábian Ferraro, diante desta percepção, propôs partidas mistas, ou seja, os times eram compostos por homens e mulheres. Tal orientação foi incorporada à metodologia do *FC* como uma premissa, e amalgamada a metodologia deste futebol que é jogado em três tempos.

Com a maior frequência de realização das partidas, e a incorporação das mulheres/meninas nas partidas houve também uma maior sistematização da dinâmica dos três tempos, com especial atenção para a comunicação dos princípios/valores que balizam a prática e convivência durante a partida. São eles: “Respeito”, “Cooperação” e “Solidariedade”, chamados também de “pilares”. Sua proposição buscou promover valores e atitudes e valores que deveriam prevalecer durante sua prática em detrimento da alta competitividade e/ou busca pela vitória a qualquer custo:

Respeito: Ocorre com vistas a saber se houve respeito aos acordos e regras, bem como, se toda gente foi respeitada durante a partida;

Cooperação: Trata-se de um pilar/valor que busca compreender se todos e todas tiveram oportunidades de jogar, de receber a bola, de participar das jogadas, de se engajarem no ataque e/ou na defesa. Cumpre destacar que tal análise é feita para compreender a ações que cada equipe empreendeu procurando envolver, integrar e incluir seus/suas próprios/as jogadores/as;

Solidariedade: Momento em de identificar se houve, ou não, ações empreendidas por jogadores/as na tentativa de tornar o jogo mais justo e equilibrado, dirimindo as diferenças e contribuindo com o bom andamento da partida.

A partir do ano de 2004, as ações do *FC* passaram a ser geridas pela *Fundación Fútbol para del Dessarolo (FUDE)*, momento em que a metodologia começou a extrapolar os limites geográficos do bairro de Moreno e da própria Argentina, sendo desenvolvida em países dos continentes Africano, Europeu e países Americanos, compartilhando o calendário dos seus respectivos campeonatos mundiais com a *Fédération Internationale de Football Association (FIFA)*.

Após a organização dos mundiais de 2006 e 2010 (Alemanha e África do Sul, respectivamente) contando com auxílio financeiro de diferentes parceiros, dentre eles a própria *FIFA*, no ano de 2012 a *FUDE*, sob direção de Fábian Ferraro, organizou o Encontro Latinoamericano de *Fútbol Callejero*, na cidade de Montevidéu – Uruguai. Nesta ocasião o *FC* anunciou sua intencionalidade contrária a lógica comercial imposta

pela *FIFA*, ocasionando o definitivo rompimento com esta instituição, sendo lançado o “*Movimiento de Fútbol Callejero*”².

Naquele mesmo ano, em 2012, a metodologia do *FC* aportou no Brasil, sendo a associação civil “Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação” (Ação Educativa) de São Paulo, a principal referência no desenvolvimento da metodologia no Brasil. Esta associação também foi a organização que estabeleceu parceria com a *FUDE* para a realização do “1º Mundial de Futebol de Rua”³, sediado no Brasil no mês de Julho de 2014. Neste evento participaram aproximadamente 300 jovens que representavam delegações de 20 países.



Figura 2: Pepe Mujica (presidente do Uruguai, em 2012), no lançamento do *Movimiento Fútbol Callejero*.

FÚTBOL CALLEJERO É MAIS QUE UM JOGO: É PRA SER MAIS, É PARA UM BEM VIVER!

Em nossas experiências temos identificado que em cada início de partida do *FC* os/as praticantes tem a oportunidade de romper com valores arraigados a uma sociedade construída a partir de racionalidades patriarcais, heteronormativas, etnocêntricas e competitivas, que teimam em negar nossa vocação para a transcendência (SÉRGIO, 1999), ou ainda, conforme sugere Freire (2005), para “ser mais”, posto que a

² É possível ter contato com a carta dos princípios, missão e visão do *Movimiento de Fútbol Callejero* no próprio sítio eletrônico do movimento. Para saber mais consulte: < <http://movimientodefutbolcallejero.org/movimiento/carta-de-principios/>>.

³ Diferentemente da Ação Educativa, que tem utilizado a tradução “Futebol de Rua”, fazemos uso da expressão original em língua espanhola “*Fútbol Callejero*”. Cuja justificativa assinala nossa preocupação em evidenciar sua especificidade, diferenciando-a das muitas modalidades futebolísticas desenvolvidas no contexto da rua que não possuem a mesma intencionalidade político-educativa do *Fútbol Callejero*.

transformação das regras do jogo também “[...] implica o reconhecimento crítico, a ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca por **ser mais**” (p. 34 – grifos nossos).

Para além do estabelecimento das regras, temos colhidos saberes que apontam que diante da necessidade de contemplar os pilares (Respeito, Cooperação e Solidariedade) os/as participantes tem comunicado suas intencionalidades que apontam para o cuidado com outrem, a vontade e o prazer pelo jogo justo, e a busca pela diversão e uma convivência brincante. Neste cenário onde o diálogo é fundante, a alteridade tem se destacado como importante processo educativo, emergindo aí uma importante interface com um Bem Viver.

REFERÊNCIAS

ARTAVIA, R. Defensores del Chaco: o futuro construído por todos. In: VIVA TRUST. **Defensores del Chaco: o futuro construído por todos.** (série Estudos de Caso). 2008. Disponível em: < <http://www.vivatrust.com/page/po-defensores-del-chaco-o-futuro-construido-por-todos> >. Acesso em: 30 maio 2017.

COON, J.; DURBIN, P. Fútbol Callejero y cambio en el conurbado de Buenos Aires. **Desarrollo de Base Revista de la Fundación Interamericana**, v. 34, p.9-21, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MOVIMIENTO DE FÚTBOL CALLEJERO. **Carta de Principios**. Disponível em: < <http://movimientodefutbolcallejero.org/movimiento/carta-de-principios/> >. Acesso em: 10 jun. 2017.

ROSSINI, L.; SERRANI, E.; WEIBEL, M.; WAINFELD, M. **Fútbol callejero: juventud, liderazgo y participación - trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina**. Buenos Aires: FUDE, 2012.

SÉRGIO, M. **O sentido e a ação**. Lisboa: Instituto Piaget. 1999.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

SILVA, Maria G. B. Massagem e estimulação com bebê. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 560-565.

MASSAGEM E ESTIMULAÇÃO COM BEBÊ

Maria das Graças Barreto da Silva (Cátedra Joel Martins - UNIFESP/SP)
silva.barreto@unifesp.br

Eixo temático: Motricidade, Bem Viver e Saúde

Resumo: *O Programa de Extensão Massagem e Estimulação com Bebê (MEB)*, apresenta como eixo fundante o desenvolvimento neuropsicomotor infantil e expõe suas ações na perspectiva do *bem viver* em sintonia com as premissas da *humanização do cuidado à saúde da criança pequena junto à família em direção a cultura de paz*. Para tanto, subdivide-se em diversas ações educativas, dentre as quais apresentamos como proposta a *Oficina de Massagem e Estimulação com Bebê*, considerando a necessidade de fortalecer as competências dos adultos para o cuidar - educar. Objetivos: Introduzir os participantes na arte de massagar bebês; compartilhar as experiências vivenciadas no MEB; discutir conceitos, princípios científicos e suas implicações para a saúde e práticas de cuidado. Recurso Metodológico: As premissas da fenomenologia hermenêutica evidenciam que a busca por compreender os seres humanos em sua complexidade, como seres situados no mundo com os outros, nos permite abordá-los em um horizonte de perspectivas. Como estratégias didáticas serão utilizadas dinâmicas de grupo com sensibilização corporal, exposições teórico-técnico-prática com bonecos e vídeo educativo como: *O primeiro ano de vida do bebê e documentários das ações educativas do MEB*. Os materiais necessários incluem: sala com cadeiras móveis, aparelho multimídia com caixas de som e bonecos (trazidos pelos participantes). Considerações finais: Coloca-se, assim, a *Oficina* como oportunidade para que os participantes atribuam sentido ao tempo aí vivido, refletido, consciente, real; contribuindo para que possamos compreender/interpretar essa ação educativa na perspectiva de um *bem viver*.

Palavras-chave: Saúde da criança. Educação. Pesquisa Qualitativa. Massagem. Bem viver.

Introdução

Com a intenção de favorecer o diálogo entre o saber da população e os conhecimentos produzidos academicamente sobre o desenvolvimento infantil, as ações do *Programa de Extensão Massagem e Estimulação com Bebê (MEB)* vem sendo integradas e organizadas em três pilares: 1. *Oficina/Curso introdutório de massagem*

com bebês, disponibilizadas aos graduandos e profissionais das áreas de saúde e educação infantil e configurada em assessorias a serviços institucionais; 2. *Grupo terapêutico de massagem e estimulação com bebês* (GTMEB), destinado às mães/pais com seus filhos, o qual também recebe estudantes e profissionais; 3. *Grupo de estudo massagem e estimulação com bebês* (GEMEB), coordenado pelas(os) graduandas(os) extensionistas. Temos ainda, realizado a difusão do conhecimento produzido por meio de suas ações, em eventos nacionais e internacionais. ⁽¹⁾ Na **figura 1**, abaixo, podemos visualizar a configuração das ações do MEB:

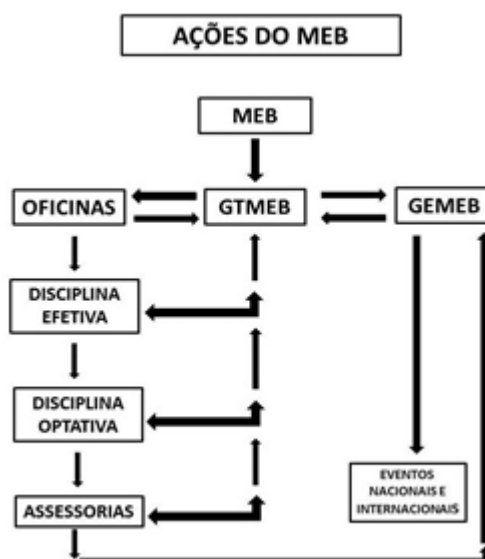


Figura1: Ações do MEB

Considerando a necessidade de fortalecer as competências dos adultos para o cuidar – educar, destacamos para esta proposta a *Oficina de Massagem e Estimulação com Bebê*. Configurada como estratégia didática, com a *Oficina*, buscamos discutir as implicações da massagem para a saúde da criança e para a relação mãe-pai-bebê e mãe-pai-bebê junto aos profissionais envolvidos. Acreditamos, com isso, desempenhar um papel de responsabilidade social vislumbrando cenários onde possamos estar implicados com a realidade vivida, tendo em vista a formação de profissionais comprometidos com a qualidade de vida e bem-estar das crianças e suas famílias. ⁽²⁾

RECURSO METODOLÓGICO

Utilizamos a massagem oriental para bebês como referencial as ações educativas desenvolvidas pelo MEB. Conhecida como *Shantala*, a partir do livro publicado pelo obstetra francês Frédéric Leboyer,⁽³⁾ em homenagem a uma mãe indiana com esse nome, que lhe ensina a massagem e se deixa fotografar realizando-a; nome “fantasia”, ou seja, é a designação popular sob o qual a massagem para bebês se torna conhecida do público ocidental, chegando até nós.

Com a preocupação em inserir a massagem em uma perspectiva multidimensional do desenvolvimento infantil, ela vem sendo estudada com a contribuição de referenciais que sustentam nossas ações. No que se refere às premissas do desenvolvimento humano em seus desdobramentos: psicomotor, emocional, cognitivo e orgânico/maturacional, buscamos a fundamentação teórica em autores que favorecem o conhecimento do bebê como Le Boulch,⁽⁴⁾ Winnicott,⁽⁵⁾ Piaget,⁽⁶⁾ dentre outros.

Como uma massagem que atua no nível sensorial, ela produz estimulação mecânica dos tecidos da pele e de suas camadas por aplicação clínica do toque, pressão, estiramento e vibração; procuramos também fundamentá-la com os princípios¹ do crescimento e desenvolvimento infantil, como parte da fundamentação *teórica* utilizada. Conjugado a isso, inserimos alguns outros princípios – apresentados abaixo – que se encontram imbricados entre a *técnica e a prática*, os quais vêm possibilitando que alcancemos gradativamente os efeitos desejados: ^(2;7) 1.*Atenção/Concentração*: como meio de oferecer ao bebê a “*presença*” atenta do adulto que vai poder observar e compreender suas preferências aos toques, e ainda expressar a amorosidade e carinho necessário ao seu desenvolvimento com *Consciência*²; 2.*Constância*: que permitirá que se estabeleça um ritual familiar à dupla, favorecendo o “*encontro*” e a lembrança do toque; 3.*Firmeza*: para que se atinjam as partes mais profundas da pele e o bebê sinta o contato por meio dos toques, beneficiando a percepção das partes e do todo de seu corpo; 4.*Lentidão*: a fim de favorecer a observação do adulto sobre suas próprias sensações e a percepção das reações do bebê, permitindo que ele participe ativamente da massagem e, conseqüentemente, do ritmo a ser estabelecido pela dupla; 5.*Respeito*: que se conquista ao promover e facilitar a participação e o bem-estar do bebê que poderá

¹**Princípios**: referem-se a certificações científicas que configuram seus vários aspectos que estão em interação; sendo direcionais e cíclicos. Embora, apresentem padrões similares para as mesmas idades, cada criança é singular; demonstram competências desde o nascimento e as novas habilidades tendem a predominar.

²**Consciência** esta que se refere a um estado de alerta para o mundo e, por isso, é sempre *consciência de* alguma coisa, que está dirigida para, apresentando uma direção.

assim apreender a intenção dos toques; *6.Ritmo*: o qual será estabelecido, aos poucos, seguindo o “*tempo*” de cada um dos participantes, associado aos demais princípios.

A partir da massagem, trabalhamos neste espaço-tempo de acolhimento dos participantes, a subjetividade e intersubjetividade, na dinâmica que vai se estabelecendo em vista das experiências de cada um, na vivência destes entre si, junto a docente. ^(1;2) Por meio de dinâmicas de sensibilização corporal e de relaxamento, explicitam-se práticas vivenciais, propiciando trocas de experiências sobre as repercussões da massagem na ação profissional, nos cuidados diários prestados às crianças individualmente e na consciência corporal dos adultos. Neste contexto os participantes tornam-se agentes multiplicadores, incorporando os aprendizados ali obtidos às suas ações acadêmicas/profissionais, como forma de assumir o paradigma de promoção a saúde, sustentado pelos conhecimentos da criança *sadia*. ⁽⁷⁾

Em nossa trajetória, temos caminhado na construção de uma metodologia própria, buscando, assim, contribuir para a reflexão da necessidade de compreensão do ser humano em processo de desenvolvimento, tendo-o como base à intervenção humanizada em diferentes contextos. Com isso, salienta-se a necessidade de reorganização e adequação dos serviços de saúde e educação infantil às especificidades de faixa etária, procurando favorecer o vínculo afetivo com a família e a construção de equipes para o cuidar-educar. ⁽⁷⁾

Desse modo, com o desenrolar das ações os referenciais teóricos e metodológicos utilizados no MEB, foram sendo ampliados pelos estudos da fenomenologia existencial hermenêutica, filosofia que possibilita ao pesquisador focar a trajetória vivida pelos sujeitos na busca de compreensão dos fenômenos, por meio da atribuição de significado dado as experiências vividas. Nessa direção, na qual visamos à instrumentalização da estimulação multimodal caracterizada pela massagem e a produção de conhecimentos dirigidos a ações sensíveis, nossa trajetória de ensino, pesquisa e extensão indica que o caráter dessas ações educativas é o que as expõem em sua natureza criadora, prático-poiética. De acordo com Espósito (2016), o termo grego *poiesis* está associado ao gerar e produzir que dá forma à matéria pré-existente: “[...] um fazer criador que considera o desenvolvimento humano como uma possibilidade, pois o ser humano, embora situado no mundo vivenciando um estado de imersão nas coisas alienado de si, do mundo ao redor, está aí sempre sendo.” ⁽⁸⁾

Os estudos que temos desenvolvido a partir das *Oficinas*,⁽⁷⁾ sugerem que conhecer o desenvolvimento infantil é indispensável à construção de um corpo de conhecimento a partir da relação adulto – criança. Este corpo de conhecimento nos leva a apreender nossa ação, em seu sentido mais amplo, como “participação” ou “realização” e não apenas como a transmissão de “informação” ou “representação”. Neste sentido, o conhecimento produzido leva o ser, mediado pela corporeidade, a *viver-com-o-outro* a sua existência de forma mais autêntica e a compreender a importância de se colocar a criança, como sujeito da ação, junto ao adulto.⁽⁸⁾ Desse modo, os participantes das ações educativas do MEB aprendem a tomar decisões que valorizam a presença humana; a fazer ciência a partir da experiência e a compreender a responsabilidade na sua formação e no desenvolvimento da cidadania, ao colocar em prática as premissas de um mundo mais solidário e fraterno, comprometido com a construção da humanização voltada à cultura de Paz.⁽⁷⁾

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das ações do MEB ao solicitar o comprometimento dos participantes em *grupos de diálogos*, nos levam a confiar que o conhecimento se dará numa perspectiva em que possamos nos ver como partícipes nessas ações, como seres que ao transformar também se transformam. Coloca-se, assim, a *massagem* como oportunidade para que os participantes das *Oficinas* atribuam sentido ao tempo aí vivido, refletido, consciente, real; contribuindo para que possamos compreender/interpretar essa ação educativa na perspectiva fenomenológica de um *bem viver*.

REFERÊNCIAS

- 1- TAVARES, V. R.; MUNIZ, J. C.; KISELAR, B.; OHARA, C. V. S., ESPÓSITO, V.H.C.; SILVA, M. G. B. O sentido da experiência de monitoria no Programa de Extensão Massagem e Estimulação com Bebês (MEB). In: CONGRESSO ONLINE – GESTÃO, EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE, 5., nov. 2016. **Anais...** nov. 2016. Disponível em: < <http://www.convibra.com.br/dwp.asp?id=13090&ev=24> >. Acesso em: 17 set. 2017.
- 2- SILVA, M. G. B.; ESPÓSITO, V. H. C. Massagem em bebês como ação educativa. In: SILVA, G. T. R.; ESPÓSITO, V. H. C. (Org.). **Educação e Saúde: cenários de pesquisa e intervenção**. São Paulo: Martinari, 2011. p. 93-101.
- 3- LEBOYER, F. **Shantala, uma arte tradicional**. Massagem para bebês. 8. ed. São Paulo: Editora Ground, 2009.

- 4- LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. 7. ed. Tradução Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- 5- WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- 6- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- 7- SILVA, M. G. B. **Os sentidos das experiências vividas no programa de extensão massagem e estimulação com bebês**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.
- 8- ESPÓSITO, V. H. C. **Construindo o conhecimento da criança/adulto**. Uma perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Martinari, 2006.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

NUNES, Everton A. O contato e a improvisação como dispositivos acionadores de interações entre os sujeitos e os seus meios ambientes. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 566-569.

O CONTATO E A IMPROVISACÃO COMO DISPOSITIVOS ACIONADORES DE INTERAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS E OS SEUS MEIOS AMBIENTES

Everton de Almeida Nunes (UFS)
ewertton.nunes@gmail.com

Eixo temático: Motricidade e Arte

Resumo: A presente oficina tem como proposta a utilização da técnica "Contato-Improvisação" como dispositivo acionador de trocas entre os sujeitos e os vários tipos de meio ambiente com os quais ele interage. A proposta é aguçar o sensível humano evidenciando o homem como parte da natureza e co-responsável pela manutenção equilibrada desse universo plural que o cerca. O Contato-Improvisação é uma técnica de movimento que surgiu das pesquisas de Steve Paxton em 1972 nos Estados Unidos, dentro de uma proposta pós-modernista em dança. Trata-se de uma maneira de investigar o movimento que não possui escola ou metodologia fechada, o conhecimento é circular e permite múltiplas abordagens e possibilidades de apreensão. A característica principal é o estímulo do movimento orgânico a partir da improvisação que surge de um conjunto de relações recíprocas entre dois ou mais corpos. É um sistema de movimento baseado na comunicação, no diálogo entre os sujeitos e o espaço.

Palavras-chave: Contato-improvisação. Meios ambientes. Saúde. Dança. Comunicação.

INTRODUÇÃO

O Contato-Improvisação é uma técnica teve início nos EUA no início da década de 1970 com o bailarino Steve Paxton. Trata-se de uma proposta de investigação do movimento que com base na improvisação em dança e que se utiliza da interação entre os corpos, as suas reações físicas.

Esse tipo de prática proporciona a participação igualitária das pessoas num grupo, promovendo um novo tipo de organização social para a dança, não ditatorial, não excludente. Por se configurar uma técnica fluída, inacabada, permeável a muitos níveis de transformações, influências e atravessamentos vindos de diversos campos, o contato-improvisação possibilita uma conversação com os sujeitos nas mais variadas esferas que compõem suas práticas cotidianas. A metodologia do contato improvisação prevê

alternativas para romper com a “docilidade” que as instituições historicamente impuseram ao corpo, como já descreveu Foucault. O teórico descreveu corpo da seguinte maneira:

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (ao qual ele tenta atribuir a ilusão de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, na articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado pela história, e a história arruinando o corpo (FOUCAULT, 2005, p. 15).

De acordo com Foucault (1979), o corpo pode ser entendido como um dispositivo caracterizado por um conjunto heterogêneo de elementos: os discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Para o pensador, a rede que se estabelece entre esses elementos cria um jogo no interior desta rede e faz operar no tríplice registro saber-poder-subjetivação.

Nessa perspectiva, estando o corpo à mercê de todas essas interferências se faz necessário encontrar possibilidades de desfragmentação desse corpo na contemporaneidade para que possa atender às demandas do atual contexto social. O contato-improvisação se apresenta como uma possibilidade de trabalhar o corpo com essa finalidade, afinal, é técnica para o aprimoramento da escuta sensível humana que almeja o protagonismo da subjetivação.

Por meio da prática com esse tipo de expressão, o corpo se torna um dispositivo de comunicação com o qual se pode acessar e discutir a formação social e cultural dos sujeitos, ajudando na “desconstrução” de padrões hegemônicos que de certa forma limitam a expressividade. Além disso, serve como mediador do olhar dos homens, um filtro que ajuda a rerepresentar o homem à sua essência, à sua natureza.

O diálogo por meio dessa prática acontece em vários níveis e sentidos: no indivíduo com seu próprio corpo; no corpo do indivíduo com o ambiente; no corpo de um indivíduo com outro indivíduo com quem se relaciona corporalmente; no diálogo verbal entre contatistas sobre seus métodos de ensino, relato de experiências, questionamentos; no diálogo entre o Contato Improvisação e outras técnicas de educação somática, bem como de outras expressões do movimento humano (como teatro, danças sociais, dança moderna, artes marciais etc.).

OBJETIVOS

Promover por meio da técnica do contato-improvisação momentos de interação entre os sujeitos e os “meios ambientes” que o cercam, oportunizando momentos de teoria e prática em diferentes espaços da Universidade Federal de Sergipe.

METODOLOGIA

A proposta é que as atividades sejam realizadas em espaços alternativos para que os participantes possam interagir com múltiplos ambientes.

As práticas acontecerão em três espaços: sala de atividades, área ao ar livre (a definir) e prédio em construção ou dependência da UFS (a definir). O primeiro momento será numa sala de atividades onde será apresentada a proposta da oficina. O facilitador explanará sobre a técnica do contato-improvisação e apresentará os seus pressupostos básicos, ressaltando como a técnica será direcionada para a temática proposta.

Em seguida haverá o reconhecimento do grupo através de um aquecimento lúdico. A primeira hora da oficina será direcionada para a experimentação de algumas das bases do contato-improvisação, tais como: respiração, aquecimento no chão, relaxamento, massagem, queda manipulação do corpo, orientação espacial, jogo e diversão, condição de neutralidade, alinhamento, entrada e saída da dança, segurança, confiança, contra balanços, como escutar o corpo, uso de imagens, jargão do contato, cinesiologia e anatomia, busca do ponto de contato, conexão, transferência, rolamentos, equilíbrio, instruções ambíguas.

A segunda hora será destinada a aplicação da técnica nos espaços alternativos, a primeira parada será numa área ao ar livre. O espaço escolhido deve oferecer uma série de estímulos naturais como árvores, plantas, flores, vento, areia, água etc. A partir do contato com esse espaço e com outros corpos, os participantes serão conduzidos a um estado de “desconstrução” corporal, tentando ampliar a escuta sensível e níveis pré-expressivos não-programados.

A ideia é possibilitar um reencontro do homem com a natureza, uma vez que ele é parte dela. Dessa forma, despertar a percepção de como a natureza e homem estão o tempo inteiro efetivando trocas importantes. O que falta aos homens é o exercício da escuta para que sejam compreendidos os benefícios que emergem desse contato.

E a terceira hora será destinada a exploração de uma “estrutura dura”, ou seja, um prédio em construção ou alguma dependência da UFS que possibilite uma interação

com os participantes. Nesse momento os participantes receberão estímulos e terão que executá-los através do contato-improvisação, tendo como pontos de contato corpos e o ambiente onde acontece a dança.

Esse momento será importante para suscitarmos uma reflexão sobre a dualidade natureza x cultura. As “estruturas duras” como uma projeção das instituições sociais que compõem o processo de formação dos sujeitos e acabam limitando as potencialidades do corpo em sociedade.

Nos minutos finais do encontro será destinado a uma avaliação da oficina, os participantes poderão compartilhar impressões e sensações acerca do que foi vivenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação social é um conceito que determina as relações sociais desenvolvidas pelos indivíduos, mas não negligencia a influência dos contextos e ambientes nos quais eles estão inseridos.

A crença de que é por meio dos processos interativos que o ser humano se transforma num sujeito social, abre espaço para pensar essa interação de maneira mais abrangente, incluindo os “meios ambientes” com os quais estão em contato diariamente.

O contato-improvisação possui ferramentas para ampliar o potencial de “escuta” dos sujeitos em relação seu entorno, podendo inclusive, ajudar a modificar a maneira como se relacionam com ele. Dessa forma, práticas como as que essa oficina propõe possuem natureza educativa e cultural e oportunizam melhoria na qualidade das relações humanas de maneira global.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. A Genealogia, a História. In: FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos II**, Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

IARED, Valeria G. A ecomotricidade na educação ambiental. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 570-580.

A ECOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Valeria Ghislotti Iared (UFPR)
valiared@gmail.com

Eixo temático: Ecomotricidade

Resumo: O trabalho tem por objetivo discutir a caminhada enquanto uma possibilidade metodológica na pesquisa e na prática em educação ambiental. Nos dois contextos (pesquisa e prática), a caminhada tem por potencialidade o convite entre humanos e o mundo mais que humano para participar da mesma experiência estética~ética~política. Começamos contextualizando o aporte teórico ao conceituar o movimento como ontologicamente anterior às representações epistemológicas, citando estudos que vem aplicando esse referencial teórico-metodológico e a (não) representação dessas vivências. Por fim, argumentamos como essa alternativa, que vem crescendo nas ciências sociais e humanas, pode ser apropriada, também, pelo campo de estudo da educação ambiental já que há uma consonância entre os objetivos e princípios propostos.

Palavras-chave: Corpos em movimento. Etnografia sensorial. Pós-humanismo. Novo materialismo. Experiência estética.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Caminhar não é uma atividade ingênua. As caminhadas fazem parte da nossa história desde os tempos pré-históricos. Caminhamos para esporear, para protestar, caminhamos para orar, para meditar, caminhamos para a saúde do corpo e da mente. Percebendo o movimento como co-gerador na percepção corporal e na produção de significados (*meaning-makings*) estéticos~éticos~políticos, muitos estudos têm se dedicado a compreender a relevância e a potencialidade dessas práticas corporais (HOTTON, 2015; IARED, 2015, PAYNE et al. no prelo). Na literatura, elas aparecem com diferentes denominações: etnografia sensorial- *sensory ethnography* (PINK, 2009), estudos das caminhadas- *walking studies* (LORIMER, 2010), corpos em movimento- *moving bodies* (McCORMACK, 2013), etnografia andante – *walking ethnography* (INGOLD; VERGUNST, 2008).

Ao nos apoiarmos nessa perspectiva teórico-metodológica, o movimento não é uma prática unidirecional que significa ir do ponto A para o ponto B e, sim, concebido como ontologicamente anterior às representações epistemológicas (INGOLD, 2011; SHEETS-JOHNSTONE, 1999). Ou seja, o movimento vai para além de uma concepção física ou uma oposição entre dentro e fora. Envolve pensar e lidar com a forma de dar sentido às materialidades afetivas dos corpos à medida que emergem como “matrizes relacionais”, como composições vivas que cruzam limiares definidos por limites físicos com capacidades para afetar e ser afetados por outros corpos que, também afetam e são afetados (McCORMACK, 2013).

Esse conceito de movimento emerge junto com o que Steil e Carvalho (2014) intitulam por epistemologias ecológicas. Entre as chamadas epistemologias ecológicas, podemos citar: novo materialismo (COOLE; FROST, 2010), o pós-humanismo (BRAIDOTTI, 2013) e a teoria não representacional (THRIFT, 2008). O pós-humanismo descentra o ser humano como fundamento de toda investigação ontológica e sustenta a reconsideração do pensamento de que somos aqueles capazes de perceber o mundo, pensar sobre isso, e comunicá-lo de volta para os outros (BRAIDOTTI, 2013). O novo materialismo reposiciona a existência da materialidade e agência, estendendo-as para todos os seres vivos (e até não vivos) já que essa possibilidade ontológica tem a potencialidade de nos reorientar como indivíduos e sociedade, política e eticamente (COOLE; FROST, 2010). Já a teoria não representacional traz argumentos importantes sobre as limitações da pesquisa tanto no que diz respeito à acessibilidade dos dados como à forma de representá-los (THRIFT, 2008).

Alguns trabalhos vêm trazendo essa perspectiva para a educação ambiental (por exemplo, IARED; OLIVEIRA, PAYNE, 2016; McPHIE; CLARKE, 2015 e PAYNE, et al., no prelo). O artigo procura discutir a potencialidade dessas práticas corporais, as quais estão em consonância com as epistemologias ecológicas, como uma alternativa metodológica para a prática e pesquisa por considerar que a partir delas podem transbordar afetividades para~no~com~como¹ ambiente.

CONCEITUALIZAÇÃO

¹ A opção pelo símbolo ~ remete a perspectiva da indissociabilidade entre os significados/funções dessas palavras.

Coole (2010) traz um histórico para refletirmos sobre como alguns pensadores têm concebido a natureza. No pensamento pré-socrático, a natureza havia permanecido enigmática e desumana enquanto que no pensamento aristotélico e estoico, este terreno estava sendo coberto e imbuído de noções finalistas. Apesar da nova compreensão da natureza que surgiu com Descartes e o transito para a ciência, Merleau-Ponty afirma que Descartes e Newton não rejeitaram a ideia de finalidade associada a um fim ou à perfeição da natureza. Já Kant humanizou a natureza identificando-a com a consciência humana (o retorno ao ser humano aparece como o retorno à natureza que opera em nós). Segundo Coole (2010), em todos os casos, é atribuída a natureza uma autoridade externa e idealizada. A autora comenta que Schelling antecipa a proposta dos novos materialistas, o qual interpretou a natureza como dotada de auto produtividade, não existindo diferença entre orgânico e não orgânico, são forças diferentes de organização para que a matéria inanimada se torne viva através do seu desenvolvimento interno. No entanto, para autora, é no trabalho de Merleau-Ponty que encontramos algumas sugestões oportunas sobre como uma filosofia pós-humanista poderia prosseguir, conceitualizando uma humanidade encarnada envolvida na natureza, em vez de uma natureza externa com coisas inertes que dominamos.

Para a pesquisa em educação ambiental, a fenomenologia é uma possibilidade de aporte teórico já que trata da experiência vivida, mas tem suas limitações antropocêntricas, solicitando, portanto, complementações de pensamentos filosóficos que vêm discutindo a materialidade do mundo mais que humano (CARVALHO, 2014; IARED; OLIVEIRA; PAYNE, 2016; PAYNE, 2013). A ideia do movimento como arraigado ontologicamente e epistemologicamente ao nosso ser é pautada em uma abordagem fenomenológica de autoras/es contemporâneas/os. Nesse sentido, o movimento é parte integrante da experiência incorporada de viver entre as coisas. Quando o corpo se move ao redor do espaço, ele não habita um plano, geométrico, completamente determinado por duas dimensões (altura e profundidade), mas um ambiente com um significado expressivo (*affordance*). Neste sentido, corpo~mente~mundo influencia e é influenciado:

O espaço corpóreo é a espacialidade vivida, orientada para uma situação em que o corpo vivido / vivo / animado embarca em uma dança arquitetônica que espacializa ativamente (e temporaliza) através de seus movimentos, atividades e gestos. O corpo apresenta padrões, intervalos, duração e afetos no espaço cartesiano ou euclidiano de

dentro dele, e continuamente reconfigura seu próprio esquema corpóreo ao responder e recompor seu meio (*Umwelt*) (COOLE, 2010, p. 102, tradução nossa).

Segundo Ingold (2011), o ponto de partida do organismo~ambiente e do ser no mundo são ontologicamente equivalentes e, dessa forma, unir as abordagens da ecologia e fenomenologia parece ser coerente já que tanto humanos como não humanos fluem dentro e através dos arredores, implantando capacidades de atenção e resposta. O autor afirma que nosso corpo está engajado no~com~como mundo em uma malha de fluxos (em oposição a rede de fluxos). A rede enfoca nas conexões como se fossem diferentes e superiores às linhas que ligam as conexões. Logo, ele propõe uma inversão para a malha de fluxos argumentando que “as coisas são suas relações” (INGOLD, 2011, p.70, tradução nossa) e que ser~existir não é estar no lugar, mas estar ao longo dos caminhos. Em outra obra, Ingold e Vergunst (2008, p.02, tradução nossa) dizem que “não só, então, caminhamos porque somos seres sociais, somos seres sociais porque caminhamos”.

Para ser coerente com essa proposta, alguns estudos estão apontando os estudos móveis -*mobile studies*- e, particularmente, a caminhada -*walking*- como uma alternativa metodológica na pesquisa (HOTTON, 2015; IARED, 2015, INGOLD; VERGUNST, 2008, entre outros) por envolver a integração de mente~corpo com o lugar, onde o lugar é construído por um processo de encontros e percepções de diferentes objetos e corpos enquanto caminhavam, ou seja, é um processo de *meaning~making*. Para essas/es autoras/es, as caminhadas oferecem uma possibilidade de compreender a nossa relação no~com~como lugar por meio de experiências imersas e sensoriais e permitem o fluxo do mundo humano com o mundo mais que humano.

A CAMINHADA COMO POSSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Um levantamento realizado na literatura (na base de dados *ERIC*) mostrou que não existe um método padronizado nessa proposta de investigação (IARED; OLIVEIRA, no prelo). Ingold e Vergunst (2008) reuniram no livro “*Ways of walking*” diversos trabalhos que seguem essa proposta metodológica, mas em diferentes contextos (área natural, escola, cidade). Da mesma maneira, outros referenciais apontam uma variedade de procedimentos: Myers (2011) convidou refugiados para desenhar mapas dos “novos lares” na tentativa de compreender como se percebem no local e criam

vínculos em lugares distantes do que vivam. Mcphie e Clarke (2015) optaram por focar em uma única caminhada ao ar livre, descrevendo várias sessões de encontros em um parque. Cada encontro tem uma história para contar sobre seus corpos imersos na relação com o mundo. Hotton (2015) realizou um *walking with* – caminhada com 05 participantes. A pesquisadora optou por caminhadas individuais e seguir um roteiro de entrevista. Após a redação das caminhadas, ela solicitou que cada participante revisasse a transcrição da sua caminhada para remover ou corrigir antes da versão final.

Pink (2007) optou pelo uso de vídeos em um de seus estudos enquanto que Ingold (2000) e Vergunst (2011) questionam o uso de aparatos tecnológicos (gravador, câmera, GPS)² ao argumentar que essa mediação não remete a real experiência de estar imerso no ambiente e nos afastam de uma conexão integrada com a natureza. Iared (2015) realizou uma caminhada em grupo no Cerrado sem gravador ou câmeras, apenas anotando as respostas afetivas de alguns participantes durante o percurso. Já Phillips (2016) discutiu como ser como ser conduzida por uma criança pequena a destinos desconhecidos, sem linguagem compartilhada, oferece uma experiência para repensar desigualdades e formas de coexistência política.

Pelas experiências informais e como metodologia de pesquisa (IARED, 2015 e PAYNE et al., no prelo), tenho percebido a potencialidade dessa proposta teórico-metodológica na pesquisa em educação ambiental. O caminhar proporciona um momento mais espontâneo, casual, diminuindo a ansiedade e a sensação sujeito-objeto que pode ocorrer mesmo em uma pesquisa qualitativa. Dos ritmos da caminhada emergem um fluxo de experiências que são compartilhadas (ao invés de descritas/contadas/representadas como em um questionário ou entrevista). Os sons, paisagens, texturas, cheiros e sabores do mundo mais que humano fazem parte da caminhada e sua materialidade é percebida e testemunhada. Essa é uma das potencialidades do caminhar: testemunhar o mundo mais que humano e torná-los presentes na pesquisa não na relação sujeito-objeto, mas na perspectiva de que todos estavam experienciando aquele tempo e lugar e que só se tornou aquele tempo e lugar porque a materialidade dos humanos e do mundo mais que humano oportunizou.

Nesse sentido, outras práticas “móveis” também podem ser tratadas como técnicas de pesquisa: andar de bicicleta, jardinagem, cozinhar, costurar. Uma ressalva importante nessas técnicas é que o/a pesquisador/a não se coloca como observador/a

² *Global Positioning System* (Sistema de Posicionamento Global).

participante no sentido tradicional, mas se engaja na atividade, compartilhando a mesma experiência estética da natureza. Percepções, conhecimentos, imaginações, memórias e histórias estão conectadas e são vivenciadas por um/a pesquisador/a que não se coloca fora e, sim, é convidado/a para a reunião com as/os outras/os participantes humanos e não humanos. Ingold (2014, p. 390, tradução nossa) coloca esse tipo de pesquisa como uma observação participante que objetiva a *correspondência*: “[...] para praticar a observação participante, então, é se juntar em correspondência com aqueles com quem aprendemos ou entre quem estudamos, em um movimento que vai encaminhar ao invés de voltar no tempo”.

A pesquisa de Evan e Jones (2011) identificou como as entrevistas durante as caminhadas são mais ricas na qualidade das narrativas do que as “entrevistas sedentárias”. No entanto, também é fato que as caminhadas têm suas limitações como, por exemplo, compreender como os indivíduos se relacionam politicamente (no âmbito individual e no coletivo) com as questões ambientais ou investigar as trajetórias de vida de um grupo ambientalista ou perceber as relações de poder em um contexto de vulnerabilidade socioambiental. Iared e Oliveira (no prelo) comparam as caminhadas e as entrevistas em uma pesquisa sobre a experiência estética no Cerrado e discutem que enquanto as entrevistas possibilitaram conhecer a trajetória de vida e o posicionamento político das/os participantes, as caminhadas possibilitaram o testemunho das respostas *somaestéticas* de estar se movimentando no ambiente. As autoras, assim como Kusenbach (2003), recomendam que essas técnicas sejam usadas em complementação estendendo a compreensão do fenômeno.

Mas, então, como analisar e representar os resultados dessas pesquisas? Fox (2015) traz uma reflexão interessante sobre as investigações que buscam ser menos antropocêntricas. O autor afirma que essas pesquisas utilizaram uma variedade de fontes de dados: entrevistas narrativas, dados etnográficos e entrevistas em grupo. O autor argumenta que, embora a maioria desses estudos não faça uma menção explícita à análise de dados, presumivelmente, os métodos de análise seguem abordagens interpretativas. Conseqüentemente, para Fox (2015), o desafio é ir para além das interpretações dos entrevistados e recomenda documentar as relações e os afetos para mapear a *territorialização do corpo*, explorar as interações e as capacidades que estas produzem nos corpos. A leitura desse fluxo de afetos, interpretação das entrevistas e/ou outras múltiplas fontes de dados compõem a compreensão das *territorializações* em

torno do que os corpos fazem, sentem e desejam. O autor completa que as respostas corporais (nível micro) podem ser analisadas a partir das amplas relações sociais, econômicas e políticas das sociedades e culturas (nível macro). Essa percepção de análise micro se articulando com análise macro segue o conceito de James (2006) que argumenta a favor de assumirmos diferentes camadas da realidade *-layers of reality*. Para esse autor, ao assumir a complexidade da realidade, não devemos ficar estancados a uma proposta teórica já que cada camada solicita um tipo de abordagem e uma linha de autores.

Esse conceito nos leva a segunda parte da pergunta: como representar esses dados? Aqui, nos apoiamos na teoria não representacional de Thrift (2008) onde as emoções, afetos, sensações e seus desdobramentos e intensidades não podem ser reduzidas a símbolos tradicionais, como letras e números, que nos remetem a algo externo ou que só contemple a dimensão cognitiva da vida humana. Segundo McCormack (2013), as teorias não representativas, em contraste, nos encorajam a pensar em espaços e lugares em termos de sua composição dinâmica, nos motivam a encontrar maneiras de abordar as qualidades estéticas~ético~políticas das experiências entre humanos e mais que humanos, por mais modestas e ingênuas que pareçam. Entre algumas recomendações estão as narrativas (PAYNE, 2013), vídeos (PINK, 2007), histórias (McPHIE, CLARKE, 2015), danças (THRIFT, 2008), pinturas, desenhos, fotografias, meditação, poesias (FLOWERS, LIPSETT, BARRETT, 2014; KIRSEY, 2014) e mímicas (informação verbal)³.

Hotton (2015), em sua investigação, identificou o quanto as caminhadas são um recurso didático válido para o grupo com qual trabalhou. Caminhar também pode permitir que uma pessoa comece a entender o lugar e a si mesmo durante o processo de caminhada. Essa perspectiva segue o que Ingold (2010) chama de *educação da atenção* em oposição à *transmissão e representações*. Nesse artigo, o autor contesta as teorias cognitivas tradicionais. Mas esse conceito aparece antes em *The perception of environment* (INGOLD, 2000), quando o autor distingue o conhecimento e informação, as quais podem ser codificadas e decodificadas e serem transmitidas de uma geração para outra. Já o conhecimento não consiste em proposições sobre o mundo, mas na capacidade de situar informações, sendo desenvolvido no engajamento

³ Experiência vivenciada durante o Workshop Corporeidade e experiências afetivas em áreas naturais em Bertiooga, em julho de 2015.

perceptivo/sensorial com o mundo. Nesse processo vamos aprendendo a ter atenção (educando nossa atenção) para conhecer/desvendar o mundo que nos é revelado. Dessa maneira, estar no mundo (*being in*) e conhecer o mundo (*knowing about*) podem ser concebidos como indissociáveis (INGOLD, 2014). Aliás, Ingold e Palsson (2013, p.08) sugerem que pensemos em nós não como seres, mas como seres em transformação – “not as *beings* but as *becomings*” ou *ecobecomings* para Payne (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva teórico-metodológica apresentada é uma alternativa para trabalhos que investiguem as experiências estéticas~éticas~políticas com o mundo mais que humano. A abordagem da educação da atenção parece interessante para a educação ambiental, por considerarmos que o engajamento sensorial nos revela o mundo mais que humano e abre formas éticas e afetivas de ser e estar no mundo. O ser e estar no mundo é o posicionamento político que temos no dia a dia: nas escolhamos do que compramos, na escolha do que fazemos ou deixamos de fazer.

O trabalho não pretende esgotar o assunto, mas abrir uma discussão para pensarmos em propor alternativas metodológicas para que a educação ambiental traga intencionalmente a perspectiva do mundo mais que humano para a prática e para a pesquisa na ideia de fomentar o princípio ético de respeito à vida, em todas as suas formas e maneiras de existir. Isso parece ser consonante com os princípios e objetivos da educação ambiental, estabelecidos em documentos internacionais como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (RIO DE JANEIRO, 1992) e Carta da Terra. Mais trabalhos em diferentes contextos (escola, comunidade, universidade) desenvolvidos com diferentes públicos (crianças, adultos, idosos, professoras/es, estudantes universitários) podem suscitar outras discussões estendendo e enriquecendo essa metodologia enquanto possibilidade no campo da educação ambiental.

REFERÊNCIAS

BRAIDOTTI, R. **The posthuman**. Malden, MA: Polity Press, 2013.

CARVALHO, I. C. M. A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, p. 69-79, 2014.

COOLE, D. The inertia of matter and the generativity of flesh. In: COOLE, D. FROST, S. (Eds.). **New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics**. Durham, NC: Duke University Press, 2010. p. 92-115

COOLE, D. FROST, S. (Eds.). **New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics**. Durham, NC: Duke University Press, 2010.

EVANS, J.; JONES, P. The walking interview: Methodology, mobility and place. **Applied Geography**, v. 31, p.849- 858, 2011.

FLOWERS, M., LIPSETT, L., BARRETT, M.J. Animism, Creativity, and a Tree: Shifting into Nature Connection through Attention to Subtle Energies and Contemplative Art Practice. **Canadian Journal of Environmental Education**, v.19, p. 111-126, 2014.

FOX, N. Emotions, affects and the production of social life. **British Journal of Sociology**, v. 66, n. 2, p.301–318, 2015.

HOTTON, V. **Walking practices in higher education: an inquiry into the teaching, writing, and walking practices of five contemporary academics**. 2015. 207p. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Educação, Universidade de Simon Fraser, Burnaby, 2015.

IARED, V.G. **A experiência estética no cerrado para a formação de valores estéticos e éticos na educação ambiental**. 2015. 173p. Tese (Doutorado em Ciências) – Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

IARED, V.G.; OLIVEIRA, H.T. O walking ethnography para a compreensão das interações corporais e multissensoriais na educação ambiental. **Ambiente & Sociedade**. No prelo.

IARED, V.G.; OLIVEIRA, H.T. Walking ethnography e entrevistas na análise de experiências estéticas no Cerrado. **Educação e Pesquisa**. No prelo.

IARED, V.G.; OLIVEIRA, H.T. ; PAYNE, P. . The aesthetic experience of nature and hermeneutic phenomenology. **The Journal of Environmental Education**, v. 47, n. 03, p. 191-201, 2016.

INGOLD, T. That's enough about ethnography! **Hau: Journal of Ethnographic Theor**, v.4, n.1, p. 383–395, 2014.

INGOLD, T. **Being alive: Essays on movement, knowledge and description**. London, UK: Routledge, 2011.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

INGOLD, T. **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. London, UK: Routledge, 2000.

INGOLD, T.; PALSSON, G. (Eds.). **Biosocial becomings**: Integrating social and biological anthropology. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

INGOLD, T.; VERGUNST, J.L. (Eds.). **Ways of walking**: ethnography and practice of Foot. Surrey, UK: Ashgate Publishing, 2008.

JAMES, P. **Globalism, nationalism, tribalism**. London: Sage Publications, 2006.

KIRKSEY, E. (Ed.). **The multispecies salon**. Durham e London: Duke University Press, 2014.

KUSENBACH, M. Street phenomenology: the go-along as ethnographic research tool. **Ethnography**, v. 4, p.455- 485, 2003.

LORIMER, H. Walking: new forms and spaces for studies of walking. In: Cresswell, T.; Merriman, P. (Eds.). **Geographies of mobilities: practices, spaces, subjects**. Farnham: Ashgate, 2010. p. 19-34.

McCORMACK, D.P. **Refrains for moving bodies**: experience and experiment in affective spaces. Durham: Duke University Press, 2013.

McPHIE, J.; CLARKE, D.A.G. A walk in the park: considering practice for outdoor environmental education through an immanent take on the material turn. **The Journal of Environmental Education**, v. 46, n. 4, p. 230-250, 2015.

MYERS, M. Walking Again Lively: Towards an Ambulant and Conversive Methodology of Performance and Research. **Mobilities**, v.6, n.2, p.183-201, 2011.

PAYNE, P. et al. Afetividade em pesquisa em educação ambiental submetido. **Pesquisa em Educação Ambiental**. No prelo.

PAYNE, P. (Un)timely ecophenomenological framings of environmental education research. In: STEVENSON, R.B.; BRODY, M.; DILLON, J.; WALS, A.E.J. **International Handbook of Research on Environmental Education**. New York: Routledge Publishers, 2013. p. 424-437.

PHILLIPS, L. G. Walking in indeterminate spaces: Possibilities for political coexistence. **Qualitative Research Journal**, v.16, n.4, p. 314-330, 2016.

PINK, S. **Doing sensory ethnography**. London, UK: SAGE, 2009.

PINK, S. Walking with video. **Visual Studies**, v. 22, n. 3, p. 240-252, 2007.

RIO DE JANEIRO. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**, de junho de 1992. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf> >. Acesso em: 17 set. 2017.

SHEETS-JOHNSTONE, M. **The Primacy of Movement**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

STEIL, C.A; CARVALHO, I.C.M. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, v. 20, n.1, p. 163-183, 2014.

THRIFT, N. **Non-Representational Theory**: space, politics, affect. New York and London: Routledge, 2008.

VERGUNST, J. Technology and technique in a useful ethnography of movement, **Mobilities**, v. 6, n.2, p. 203-219, 2011.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

MORENO DOÑA, Alberto. Transporte activo, educación y ciudad: vida cotidiana y aprendizajes escolares. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 581-590.

TRANSPORTE ACTIVO, EDUCACIÓN Y CIUDAD: VIDA COTIDIANA Y APRENDIZAJES ESCOLARES¹

Alberto Moreno Doña (Universidad de Valparaíso)
alberto.moreno@uv.cl

Eje temático: Motricidad Escolar

Resumen: En este texto hemos querido mostrar una propuesta educativa centrada en el transporte activo (uso de bicicleta para desplazarse al centro escolar) y en la generación de conciencia crítica a partir de la vivencia de la ciudad como espacio-tiempo educativo, todo ello contextualizado a la enseñanza básica. Tenemos la certeza de que la escolarización puede ser educativa y que puede alejarse de ese criterio de homogeneidad y normalidad que no permite a los niños(as) aprender desde sus propios contextos y experiencias. Para ello creemos indispensable un proceder pedagógico centrado en la comunidad y en la relación interdisciplinaria del conocimiento que podamos co-construir, colaborativamente, entre todos los actores de la comunidad: alumnos, padres, docentes e investigadores.

Palabras-clave: Transporte activo. Educación. Motricidad escolar. Ciudad.

PRIMEROS CUESTIONAMIENTOS Y POSICIONAMIENTOS SOBRE LA TEMÁTICA

Desde las teorías pedagógicas actuales y las políticas públicas en educación se ha construido un ‘mapa escolar’ que no ha considerado, de manera adecuada, el contexto nacional chileno (Calvo, 2016). Dicha realidad está caracterizada por una tremenda desigualdad en función del género (Minte y González, 2015; Vásquez, 2015), la identidad sexual (Barrientos et al., 2016), la etnia (Tijoux y Córdova, 2015) y la clase social (López, Figueroa y Gutiérrez, 2013). El no considerar adecuadamente esta realidad ha tenido como consecuencia la construcción de una única escuela, normalmente homogénea y aséptica,

¹ Este artículo se realiza en el contexto y gracias a la investigación financiada por CONICYT / FONDECYT / REGULAR / N° proyecto 1170019 y titulada “El mapa escolar como ‘epistemicidio’ de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes”.

que no es capaz de contextualizarse en función de los sujetos que la habitan y de los territorios en donde estos se sitúan. Además, la construcción de esta escuela única se ha llevado a cabo desde un sujeto universal (Calvo, 2016; Moreno, 2016) que no responde al verdadero territorio educativo por el que transitan los educadores/as, los niños/as y los jóvenes junto a sus familias. Lo particular queda subordinado, habitualmente, al ordenamiento escolar jerárquico que excluye y en donde el aprendizaje suele convertirse en una repetición acrítica de contenidos y no en la creación de relaciones que constituyan la trama de un aprendizaje sentido y con-sentido desde las subjetividades compartidas (Moreno, 2016).

En este artículo se problematiza, para posteriormente presentar una propuesta, la construcción de una escuela homogénea y aséptica que no es capaz de contextualizarse en función de los sujetos que la habitan y de los territorios en donde estos se sitúan, imposibilitando la ‘encarnación’ del aprendizaje. Ello ha provocado la exclusión de todas aquellas formas de conocer que se alejan del paradigma moderno colonial (Grosfoguel, 2013) en el que se sustenta la institución escolar tradicional.

Los procesos escolares suelen privilegiar una intencionalidad homogeneizadora a partir de la cual no es sencillo rescatar, respetar y enfatizar los territorios subjetivos desde los que los niños/as y jóvenes construyen su ser y estar en el mundo (Moreno, 2016; Calvo 2002). Lo particular queda subordinado, habitualmente, al ordenamiento escolar jerárquico que excluye y en donde el aprendizaje suele convertirse en una repetición acrítica de contenidos y no en la construcción de un aprendizaje sentido y con-sentido desde las subjetividades compartidas (Moreno, 2016).

Los procesos escolares tienden a constituirse, entonces, en “la educación pensada y planificada en términos de las deficiencias de la cultura *propia* [...]; también es un tipo de educación cuyo objetivo es la integración asimilacionista de los *niños/as-jóvenes* a la cultura nacional [...] En suma, es la educación de los *niños/as-jóvenes* sin su participación, por lo que es ajena e inauténtica²” (Calvo, 2016: 193)

Esta escuela, que suele homogeneizar, conlleva altos niveles de dominación, presión y violencia (Apple, Ball y Gandín, 2010; Tavares y Pietrobon, 2016). Las reglas explícitas e implícitas de la escuela imposibilitan un desarrollo autogestionado por los

² Los conceptos en cursiva en esta cita, son nuestros.

niños/as y jóvenes, forzándolos a conocer a la manera en que la perspectiva epistemológica dominante propone. Es esta una epistemología moderna y occidentalizada (Grosfoguel, 2013) caracterizada por: la dicotomía, linealidad, causalidad, el deber ser y la generación de respuestas medibles y observables (Calvo, 2016). Una epistemología moderna y eurocéntrica construida por hombres, europeos-norteamericanos, heterosexuales, capitalistas y patriarcales (Dussel, 2015; Grosfoguel, 2013). El orden lineal - escolar suele excluir otras posibilidades de relación, de comportamientos y, en última instancia, de aprendizaje. Todo el que se aleje de esta lógica epistemológica queda relegado, al menos simbólicamente, a tener que parecerse a ese sujeto universal para el que la escuela trabaja (Grosfoguel, 2013). Todos esos que se alejan estarían circulando por los márgenes de la institución educativa formal, por ese lugar que Fanon (1961) llama la 'zona del no ser', De Sousa Santos (2013) denomina 'el lugar existente por debajo de la línea abismal' y que Freire (1975) conceptualiza como 'los oprimidos'. Un espacio-tiempo escolar que no reconoce la humanidad de los sujetos 'diferentes'. Esta epistemología que homogeneiza no ha permitido reconocer que la escuela es tan diversa como comunidades la habitan. Una perspectiva que reconozca tantas escuelas como comunidades puedan existir es una perspectiva en la que los que circundan la periferia de las instituciones educativas formales tienen 'voz'; y es esto lo que no suele ocurrir, imposibilitando una comprensión de la escuela desde miradas particulares ancladas en las subjetividades de las experiencias vividas por los sujetos en contexto. Y es desde aquí desde donde presentamos nuestra propuesta: *Transporte activo, educación y ciudad: vida cotidiana y aprendizajes escolares*.

EDUCACIÓN V/S ESCOLARIZACIÓN

Al comenzar a hablar sobre educación hay una confusión conceptual en la literatura, y en el hablar cotidiano, al confundirse entre educación y escolarización. Es común escuchar frases como 'la educación está en crisis' cuando en realidad estamos queriendo decir que 'la escuela, la institución escolar o la educación formal, está en crisis'. Es bastante habitual cerciorarse de que cuando los diferentes autores, instituciones, colectivos, etcétera, hablan de la educación de los pueblos se refieren a la educación oficial institucionalizada de los mismos; es decir, al proceso de escolarización que han seguido y siguen los niños y niñas al interior de las escuelas, sean estas, en el caso de Chile,

municipales, particulares subvencionadas o particulares pagadas. Entre ellas tres existen diferencias de formas de gestión, pero la lógica paradigmática y el sustento epistemológico son el mismo.

Son escasas las referencias bibliográficas existentes sobre los procesos educativos informales que emergen y se suceden en las comunidades propias en las que se desarrollan los niños y niñas en las diferentes latitudes del mundo. Ello nos hace percatarnos de la insuficiente conciencia de la validez y éxito de dichos procesos formativos en la consecución de aprendizajes consistentes de una cultura compleja como la infantil, y más compleja aún si la contextualizamos a las diferentes etnias y grupos humanos que habitan en nuestra Latinoamérica.

Al hablar de educación informal nos estamos refiriendo a la caracterización de los procesos educativos, de enseñanza y de aprendizaje, en los contextos (espacios y tiempos) alejados de la lógica escolar occidental y moderna y en los que la cultura propia de las comunidades adquiere mayor presencia e importancia. Calvo lo explica así: “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 patio escolar” (Calvo, 2002: 228).

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” (Calvo, 2016: 56). Y desde esta conceptualización del proceso educativo que iremos presentado nuestra propuesta.

LA CIUDAD QUE EDUCA

“La ciudad impone una coordinación de la vida social”, escribe 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. Esa coordinación de la vida social surge a partir de la existencia de una serie de normas y patrones de comportamientos que están ahí y 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.

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. 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 (Calvo, 2016).

NUESTRA PROPUESTA: TRANSPORTE ACTIVO Y TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN Y DESDE LA CIUDAD

Proponemos una serie de principios y actividades pedagógicos que nos permitan hacer de la ciudad un espacio-tiempo educativo. A continuación caracterizaremos nuestra propuesta, pero antes la describimos de manera general: consiste en una propuesta educativa a trabajar por niños y niñas de tercero básico. El primer objetivo es que estos pequeños se desplacen en bicicleta desde sus hogares a la institución escolar, y viceversa. ¿Pero qué haremos, educativamente hablando, al realizar esta práctica de transporte activo?,

¿qué intenciones educativas nos dirigirán? A continuación damos respuesta a estas preguntas:

- El transporte activo es una primera manera de responder a los objetivos del currículum de la asignatura Educación Física y Salud en Chile (MINEDUC, 2013). La posibilidad de que los niños de tercero básico se desplacen en bicicletas diariamente desde sus hogares al colegio y desde éste a sus hogares nos asegurará, para dar respuesta al currículum oficial, la realización de actividad física de manera diaria. ¿Es esto lo que estamos proponiendo? Rotundamente no, aunque ello permitiría que profesores y autoridades educativas y políticas pudieran 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 y los principales actores: los niños y niñas. Todos juntos trabajaremos 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-tiempos educativos. Comienzan a implicarse en el trabajo pedagógico de la escuela actores que no suelen ser considerados salvo para reuniones informativas. Estamos aludiendo a los padres/madres y abuelos.
- El transporte activo como experiencia para articular el currículum de tercero básico. Problematizamos 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 todo ello relacionado con la vivencia del transporte activo y considerando estas vivencias como el foco central del trabajo educativo. No son las asignaturas lo que hay que aprender, sino que nos *aprehendemos* 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.

CONCRETANDO EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

Proponemos un trabajo colaborativo (López Pastor, García y Manrique et al., 2005) e interdisciplinar (Díaz, 2010) entre investigadores y profesoras de los cursos de tercero básico. Y 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 nos 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 bicicleta’ 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 histórica y geográfica que nos ayuda a 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.

Todo lo anterior acompañado, en horario extracurricular, de dos talleres que nos ayuden y faciliten el uso seguro y cuidado de la bicicleta en la ciudad: “Taller de reparación

y mantenimiento de bicicletas” y “Taller de aprendizaje en el uso de la bicicleta como medio de transporte”.

REFLEXIONES FINALES SOBRE LA PROPUESTA

Estamos convencidos de que la estructura de la institución escolar basada en la jerarquía y en la compartimentación del conocimiento por asignaturas (Moreno, 2016) 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 para construir aprendizajes. Es la ciudad el contexto que nos ayuda y posibilita un trabajo pedagógico centrado en el respeto a la singularidad de cada niño 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

Apple, M.; Ball, J., y Gandín, L. (2010). *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*. New York: Routledge.

Barrientos, J.; Cárdenas, M.; Gómez, F. et al. (2016). Gay Men and Male-to-Female Transgender Persons in Chile: An Exploratory Quantitative Study on Stigma, Discrimination, Victimization, Happiness and Social Well-Being. En T. Köllen (Eds.). *Sexual Orientation and Transgender Issues in Organizations* (pp. 253-270). Cham: Springer International Publishing Switzerland.

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. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: 'diseñando' la escuela desde la educación*. (6ª imp.) La Serena: Universidad de La Serena.

Calvo, C. (2002). Complejidad, caos y educación informal. *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 215-231.

De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Díaz, J. (2010). Educación Física e Interdisciplinariedad. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 33, 7-21.

Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur*. Descolonización y transmodernidad. Madrid: Akal.

Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Grosfoeguel, R. (2013). Racismo/Sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58.

López, R.; Figueroa, E. y Gutiérrez, P. (2013). La 'parte del león': Nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile. En *Serie de Documentos de Trabajo*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado el 9 de julio de 2017 de: <http://www.econ.uchile.cl/descargar/publicacion/la-parte-del-leon-nuevasestimaciones-de-la-participacion-de-los-super-ricos-en-el-ingreso-de-chile>

López Pastor, V.; García, J.; Manrique, J. et al. (2005). Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *Revista efdeportes.com*, 10 (90). Recuperado el 9 de julio de 2017 de: <http://www.efdeportes.com/efd90/investig.htm>

Melo, J. (1997). Ciudad, educación e historia. En *Cuatro Escuelas Sociales*. Familia, Escuela, Ciudad, Medios de Comunicación. Medellín: EDUCAME/Corporación Región.

MINEDUC. (2013). *Bases Curriculares: 7º básico a 2º medio*. Gobierno de Chile: Ministerio de Educación.

Minte, A., y González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de Historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 321-333.

Moreno, A. (2016). *Caos y educación: del insípido orden escolar al sabroso caos educativo*. Santiago de Chile: Ediciones JUNJI.

Tavares, P. A., y Pietrobon, F. C. (2016). Fatores associados à violência escolar: Evidências para o estado de são paulo. *Estudos Economicos*, 46 (2), 471-498.

Tijoux, M., y Córdova, M. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis*, 14(42), 7-13.

Vásquez, A. (2015). Femicidio en Chile, más que un problema de clasificación. *Urvio. Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, 17, 36-47.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

RODRIGUES, Cae. Horizontes ecopedagógicos da ecomotricidade. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 591-601.

HORIZONTES ECOPELAGÓGICOS DA ECOMOTRICIDADE¹

Cae Rodrigues (UFS/SPQMH)
rodrigues.cae@gmail.com

Eixo temático: Ecomotricidade

Resumo: Ao abordar o movimento intencional de transcendência, ou motricidade, na natureza, este ensaio visa apresentar, criticamente, o conceito de ecomotricidade diante de suas possibilidades ecopedagógicas. O presente relato crítico sobre ecomotricidade visa apresentar possibilidades e limitações para o desenvolvimento de processos educacionais práticos em inter-ações corpo-ambiente/natureza, tendo como foco a normatização dos valores (estéticos, éticos, políticos) da ecomotricidade localizados historicamente, geograficamente e culturalmente no habitus de movimento do indivíduo.

Palavras-chave: Ecomotricidade. Natureza. Possibilidades ecopedagógicas.

INTRODUÇÃO

Conceitualmente, a ecomotricidade exige uma mudança de paradigma alinhada com o proposto pela “fenomenologia da percepção” (MERLEAU-PONTY, 1996). Ao elaborar uma abordagem a partir da motricidade, a percepção e o próprio corpo ainda são centrais nas relações entre o ser e o mundo; no entanto, é essencialmente através da motricidade que todo o significado é criado nessas relações. Assim, o conceito de motricidade concebe um corpo de ação contínua, um corpo vivo de/em movimento intencional e transcendente ao mundo e aos outros. Alinhado a este conceito, a ecomotricidade abraça esse corpo vivo em ação interativa na/com a natureza (incluindo humanos-e-não-humanos), quando essa interação é lúdica (prazer ou alegria dão significado à experiência vivida) e ecológica (ecosomaestética-ambientalmente ética-ecopolítica).

¹ O presente ensaio é baseado no artigo intitulado “MovementScapes as ecomotricity in ecopedagogy”, no prelo para publicação no Journal of Environmental Education.

Pedagogicamente, a ecomotricidade desafia epistemologias de inspiração cartesiana em, por exemplo, pedagogias da educação física e suas ênfases em estudos biomecânicos e fisiológicos e em técnicas e modelos de aquisição de habilidades. Contrário a ontologias, epistemologias e metodologias nas quais o movimento humano é concebido de forma mecânica, instrumental, funcional e performativa, o conceito de ecomotricidade aqui defendido abrange maneiras de se mover na/com a natureza que antecipam uma compreensão somática/somaestética das experiências fenomenológicas (sendo-ao-mundo) lúdicas do corpo em movimento em um tempo *kairos* e em um espaço *chora*. Em poucas palavras, *kairos* pronuncia a relatividade subjetiva do tempo para o corpo particular, em oposição ao tempo resolvido e inabalável do relógio pronunciado no *chronos* (RODRIGUES; STEVAUX, 2010). Da mesma forma, situado entre o sensível e o inteligível, *chora* pronuncia a ambiguidade onde ocorre o espaço, enquanto *topos* sugere mera localização ou as características objetivas de um lugar (WALTER, 1988). Onde (etimologicamente e representativamente) *chora* é coreografia (composição), *topos* é topografia (precisão). Nesse sentido, *chora* pode estar mais intimamente associada ao conceito de *affordance* de Gibson, expressando as possibilidades ou disponibilidades estruturais oferecidas pelo ambiente, bem como a capacidade estrutural do agente em perceber o que é acessível às suas ações (GIBSON, 1979).

Na perspectiva pedagógica com base nas características apresentadas no parágrafo anterior, a ecomotricidade se aproxima de propostas ecopedagógicas não antropocêntricas, ao sugerir uma inter-ação com a natureza (humanos-e-não-humanos) que ontologicamente, epistemologicamente e metodologicamente instiga a criação de significados pela/para a educação crítica e ambientalmente justa, potencialmente levantando questões sobre: a) maneiras de se mover em diferentes ambientes b) tendências históricas do movimento em categorias de fisicalidade/habilidade, idade, gênero, etnia, classe – por exemplo, em experiências esportivas e recreativas na natureza; c) conjuntos excessivamente idealizados/romantizados de formas e estilos (desejados/imaginados/fantasiados) de movimento construídos nas relações natureza-cultura; d) motricidades (en-ação/intra-ação) de corpos/seres/ambientes humanos e não-humanos, uma ideia que contesta uma noção fundamental do conceito original de motricidade, concebida como sendo uma qualidade exclusivamente humana.

Há, no entanto, inúmeras limitações que devem ser consideradas ao pensar/teorizar o potencial crítico da ecomotricidade como uma ecopedagogia que vão além dos profundamente enraizados (“naturalizados”) limites para a mudança (FAY, 1987). Entre essas limitações estão os padrões pré-concebidos sobre “como devo me mover” e “o que devo sentir” com base em como as experiências na natureza são imaginadas (imaginário social), em grande parte como resultado da tradição recreativa/esportiva de relações instrumentalizadas e mecanizadas com a natureza (RODRIGUES; PAYNE, 2017), assim como essas experiências são “vendidas” pela indústria de entretenimento (indústria cultural; do lazer) (RODRIGUES, 2012). Tais padrões moldam grande parte das pedagogias e pesquisas de educação física e de educação ambiental (PAYNE; RODRIGUES, 2012; RODRIGUES; PAYNE, 2017), bem como configurações curriculares nos níveis básicos, elementares e superiores da educação (RODRIGUES, 2015a; 2015b).

MOTRICIDADE E O MUNDO SIGNIFICADO

Começamos imaginando duas perspectivas diferentes de mundo. Um “mundo em movimento” pressupõe a perspectiva de um mundo materialmente constituído e em contínuo movimento, onde seres vivos e objetos interagem constantemente em um sistema complexo e caótico. Um “mundo de movimento” pressupõe a perspectiva de que os próprios mundos sejam constituídos em e pelo movimento. Um mundo em movimento é um lugar de matéria fisicamente constituída, no qual a objetividade se apresenta diante de interações racionais. Em um mundo de movimento só há um “lugar” (espaço) porque eu tenho um corpo que se move – corpo que não é um fragmento de espaço, muito menos um fragmento no espaço, mas espaço encarnado; não é uma região física, mas uma região ontológica na qual a existência é constituída objetivamente (HUSSERL, 1988). Os seres estão ao mundo, de modo que o mundo está aos seres - não há uma possível fragmentação: olhar para um objeto é vir a habitá-lo (MERLEAU-PONTY, 1996).

Conceitualmente, a ecomotricidade se enquadra na perspectiva de um mundo de movimento, alinhado com uma visão fenomenológica do ser-ao-mundo que tem impactado os estudos ambientais, especialmente, nos últimos vinte anos, inspirando uma ecofenomenologia (BROWN; TOADVINE; 2003) e um fenomenologia do corpo (INGOLD, 2000; 2011) que tem influência direta sobre a concepção de uma suposta

“virada corporal” (SHEETS-JOHNSTONE, 2009) e nos preceitos da intercorporeidade (PAYNE, 1997; GALLAGHER, 2016), sendo esses exemplos representativos entre movimentos caracterizados como holísticos ou ontológicos (no sentido de um retorno ao corpo ou à essência do “ser”). Tais movimentos se diferenciam como “alternativos” ao “tradicional” (cartesiano, materialista, positivista) aclamando o primado da percepção como a principal intermediação do corpo no/com o mundo, implicando uma relação integral – dialógica e não-fragmentária.

Na Educação Física, campo no qual há uma tradição de estudos sobre o movimento humano, essas tensões aparecem mais claramente após a década de 1970, juntamente com o florescimento de teorias críticas. Referências a filosofias existencialistas (especialmente a fenomenologia) começam a abrir caminho para uma concepção do corpo que desafiou a definição materialista/positivista clássica do corpo como mero “invólucro” (*res extensa*, de acordo com Descartes, 1973) que poderia ser de-composto e explicado anatomicamente. Seguindo o trabalho de vários autores (para citar alguns: ARNOLD, 1979; SANTIN, 1987; WHITEHEAD, 1990; MOREIRA, 1992; SÉRGIO, 2003; THORBURN, 2008; BROWN; PAYNE, 2009), discussões são levantadas no campo da Educação Física sobre o ideal fenomenológico do primado da percepção que, de acordo com Merleau-Ponty (1996), só pode ocorrer em um “corpo encarnado”, um corpo holístico embutido/encravado no mundo.

Esse “corpo encarnado” do qual fala Merleau-Ponty implica a concepção da motricidade, pela qual o corpo não é o “resultado simples das associações estabelecidas ao longo da experiência, mas uma consciência holística/ecológica da minha postura no mundo intersensorial” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 143). Sustentada por um “arco intencional” (toda consciência é de alguém ou de alguma coisa), a motricidade pode ser concebida como “intencionalidade original” – unidade integrada de uma consciência imbuída de intencionalidade e de um corpo dotado de movimento gerando significado existencial; uma relação dialética entre um corpo de ação contínua (*enacción*, como indicado por Varela, 2000) e o mundo (SÉRGIO, 2003). Sendo abertura integral, contínua e holística para a realidade mais radical da vida, a motricidade assume um caráter fundador pelo qual surgem novas ontologias, desde uma cumplicidade primordial com a minha própria ontogênese como um ser que é renovado individualmente, socialmente e politicamente (SÉRGIO, 1999).

HORIZONTES ECOLÓGICOS DA MOTRICIDADE

Deitada na areia fria de uma praia, uma pessoa vê o céu azul, enquanto ouve o quebrar das ondas e sente a fresca brisa em seu rosto. Uma maneira de conceber esse cenário é a partir da compreensão de que há ali uma pessoa racional que aprendeu os atributos físicos de areia, céu, ondas e vento e entende como cada um desses elementos está afetando seu corpo enquanto ela ocupa esse espaço nesse momento exato. Outra maneira de conceber o mesmo cenário é a partir da compreensão de que há ali uma pessoa que constrói continuamente seu mundo pelas inter-ações sensíveis dos corpos em movimento. No primeiro cenário, cada elemento tem atributos físicos constituintes que os tornam genericamente identificáveis – a pessoa sente o frio **da** areia, observa o azul **do** céu, ouve o som **da** onda e sente o toque **do** vento. No segundo cenário, os elementos são constituídos no fluxo de suas inter-ações, criando significados específicos em cada encontro móvel – para a pessoa deitada na praia, o frio **é** a areia (não a sensação de frio que vem do objeto areia), o azul **é** o céu (é luz, não algo visto na luz), as ondas **são** o seu som (não objetos que fazem um som) e o vento **é** a sua sensação (não o toque de um objeto). “Longe de se desvelar para nós como alvos da percepção, ondas, vento e céu estavam presentes como uma experiência completamente envolvente de som, luz e sensação [...]”, interpreta Ingold (2011, p.134 – minha tradução), retratando como Merleau-Ponty descreveria esse cenário em um diálogo imaginário com o psicólogo ambiental J.J. Gibson.

De acordo com a visão de Merleau-Ponty, a essência relacional e intercorpórea do ser-ao-mundo pressuposta pelo conceito de motricidade tem profundas implicações ecológicas. Curiosamente, a que será enfatizada aqui – a potencialidade de motricidades de corpos/seres/ambientes não-humanos – contesta uma noção fundamental do conceito original de motricidade. Concebido sobre os princípios da intencionalidade e da transcendência, a motricidade é originalmente conceituada como uma qualidade exclusivamente humana. Mas, voltando à visão merleau-pontyana do mundo como descrita no primeiro parágrafo desta seção, de que maneira perceberiam o ambiente os seres vivos não-humanos se não inerentemente, exatamente como a descrição da experiência fenomenológica da pessoa na praia?

Essa aproximação implicaria, no entanto, desafiar os escopos predefinidos de transcendência e intencionalidade. O conceito de transcendência precisaria se estender além da ideia antropocêntrica do constante impulso humano, “consciente”, ao “ser mais” (FREIRE, 1992), sendo compreendido como o tecido sensorial da sobrevivência sentida por todos os seres vivos, um senso compartilhado que impele todos os seres ao movimento e à inter-ação constantes. Quanto à intencionalidade, entendida como “comportamento corpóreo-mundano e existencial, no qual se constitui e reconstitui o mundo significado” (FIORI, 1986, p.4), não pode haver distinção: a intencionalidade de uma pessoa ao beber um copo de água ou ao comer um pedaço de fruta; a intencionalidade de um pássaro ao tomar um gole de água em uma lagoa ou ao alimentar seus filhotes no ninho; a intencionalidade de uma árvore ao puxar água do chão ou brotar uma nova folha procurando pelo sol – todos estes são exemplos de mundos/ambientes significados, inerentemente constituídos por meio de ações e inter-ações intercorpórea-mundanas e existenciais que, invariavelmente, são mutuamente presenciadas, co-constitutivas e recíprocas. Por esse olhar, se dissolve mais claramente a separação e desconexão cartesiana do humano e do não-humano, criando cenários em que a ecomotricidade se distingue significativamente de outras relações corpo-ambiente, muitas vezes normalizadas pela performance e pela instrumentalização: em oposição a uma conexão antropocêntrica à natureza (centralidade da ação do ser humano na natureza), a ecomotricidade é expressa como um movimento inerente de seres humanos-e-não-humanos com a natureza.

Em geral, esta pode ser a contribuição mais significativa do conceito de motricidade para uma presença ecológica (ecosomaestética-ambientalmente ética, ecopolítica) nas inter-ações ser-natureza: a intencionalidade e a transcendência não como características que distinguem os seres humanos de outros seres não-humanos (noção que contribui fortemente para uma visão antropocêntrica do ser-ao-mundo), mas como as qualidades exatas que vinculam todos os seres vivos em um movimento descentralizado e intercorpóreo de existência. Ecopedagogicamente, isso pode significar um design baseado na natureza (humanos-e-não-humanos) que (ontologicamente/epistemologicamente/metodologicamente) se move de maneira diferente na criação de significados em/para a educação crítica e ambientalmente justa.

SOBRE OS HORIZONTES ECOPEDEGÓGICOS DA ECOMOTRICIDADE

No esforço de sintetizar alguns horizontes ecopedagógicos da ecomotricidade, essa última seção apresenta alguns princípios genéricos com base em pesquisas anteriores (RODRIGUES, 2013; ALBUQUERQUE; RODRIGUES, 2017; SACRAMENTO; RODRIGUES, 2017). Exigindo novas evidências e novos conhecimentos empíricos, teóricos e metodológicos, esses princípios justificam a possibilidade de transferibilidade (não generalização) para outros contextos práticos e diferentes enquadramentos de pesquisa.

a) Conceituação de um mundo de movimento no qual o significado é essencialmente criado na/pela motricidade. Ecofenomenologicamente, a motricidade é conceituada como o movimento inerente, descentralizado e intercorpóreo de existência que liga todos os seres vivos. A partir dessa concepção, as “dissonâncias corporais” (PAYNE; WATTCHOW, 2009) que florescem nas experiências de ecomotricidade (interação lúdica e ecológica com a natureza) têm inclinações e implicações ecopedagógicas profundas. As discussões sobre motricidade precisam de mais terreno na academia; as considerações sobre a ecomotricidade precisam de mais terreno nos espaços em que a motricidade já é legitimada como campo da prática e de pesquisa.

b) Estudos sobre a história das representações sociais e sobre o conhecimento construído/produzido. Os padrões de movimento (na natureza) são constituídos coletivamente, condicionando formas de pensar e formas de fazer. Aprender sobre esses padrões é essencial para entender as possibilidades e limitações de proposições e práticas (eco)pedagógicas. Uma rede de estudos sobre as representações sociais das experiências na natureza em diferentes contextos geo-culturais/históricos contribuirá de forma significativa para (re)pensar possibilidades ecopedagógicas na/pela motricidade.

c) “Ir à coisa mesma”, aprendendo com aqueles que experimentam o fenômeno. Um conceito fundamental da fenomenologia transcendental e intersubjetiva, reformulado pela ecofenomenologia inerente e intercorpórea, especialmente através de etnografias em movimento como ecologias dos seres e das coisas. A incorporação de uma ecofenomenologia do movimento “vivido” em vários ambientes e seus horizontes em uma noção e prática emergentes de ecopedagogia em lócus variados, como educação, turismo, promoção da saúde e espaços abertos, urbanos e naturais é vista como potencialmente

significativa para responder a alguns dos limites ontológicos das epistemologias com inspirações cartesianas que presumem a mudança racional desincorporada, não intercorpórea, muitas vezes invocadas de forma acrítica nos esforços pedagógicos para transformar as relações corpo-natureza, ou na promoção de comportamentos supostamente “pró-ambientais”. Estudos que investigam aspectos fundamentais de como a ecomotricidade é experimentada em diferentes contextos geo-culturais/históricos (particularidades locais/regionais; tendências regionais/globais) podem oferecer contrastes importantes para fundamentar designs conceituais, empíricos e metodológicos.

d) Integração de ecopedagogias na/pela motricidade em/como práticas curriculares. Esforços isolados de ambientalização curricular não são eficazes, pois reforçam a inclinação periférica das questões ambientais. A centralidade é fundamental para os processos de ambientalização (legitimação, incorporação), porém, só pode ser alcançada através de um quadro integrado de ações. Nos espaços em que a diversidade de estratégias e recursos pedagógicos é valiosa, a ecomotricidade desafia a formalidade tradicional da sala de aula. Na medida em que exemplos de estruturas mais integradas nas quais a ecomotricidade está presente começam a aparecer, revisões analíticas e críticas são preciosas para o desenvolvimento contínuo dos processos de ambientalização curricular.

e) A essencialidade do tempo (lento, disponível, lúdico, *kairos*) e da imersão (intercorpórea, em-ação, *chora*), condições ainda raramente satisfeitas em proposições ecopedagógicas. As dissonâncias (inter)corpóreas potenciais resultantes de experiências imediatas e esporádicas em/com/sobre a natureza podem levar a estimulantes e até mesmo generativas afeições/efeitos sobre as relações ser-natureza. No entanto, transformações ecológicas significativas e ambientalmente éticas e ecolíticas no habitus de movimento individual e coletivo exigem um tipo específico de relação com o tempo e com o espaço. Designs metodológicos específicos precisam ser desenvolvidos pensando sobre essas particularidades, um terreno frutífero para a pesquisa em educação ambiental.

As possibilidades apresentadas são decorrentes de pesquisas realizadas em contextos geo-epistemológicos particulares. Reconhecendo-se, no entanto, as possíveis limitações em contraste com outras configurações geo-culturais/históricas, a síntese apresentada acima sugere uma contribuição inicial para ecopedagogos e pesquisadores que visam engajar criticamente em projetos (sociais/curriculares/profissionais/de pesquisa) que

envolvam contextos de motricidade, bem como aos acadêmicos interessados em questionar como a ecomotricidade pode potencialmente desafiar diferentes campos do conhecimento e da prática.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. R. S.; RODRIGUES, C. **A ecomotricidade no estado de Sergipe: Construção de um corpo empírico**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2017. 201p. (Relatório final do Projeto de Pesquisa “A ecomotricidade no estado de Sergipe”).

ARNOLD, P. J. **Meaning in movement, sport and physical education**. London: Heinemann, 1979.

BROWN, C. S.; TOADVINE, T. **Eco-Phenomenology: back to the earth itself**. Albany: State University of New York Press, 2003.

BROWN, T.; PAYNE, P. Conceptualizing the phenomenology of movement in physical education: Implications for pedagogical inquiry and development. **Quest**, v.61, p.418–441, 2009.

DESCARTES, R. Discurso do método. In: DESCARTES, R. **Discurso do método, Meditações**. Objeções e respostas. As paixões da alma. Cartas. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p.33-79. (Coleção Os Pensadores).

FAY, B. **Critical social science: Liberation and its limits**. New York: Cornell University Press, 1987.

FIORI, E. M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**, v.11, n.1, p.3-10, 1986.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALLAGHER, S. Intercorporeity: Enaction, simulation and the science of social cognition. In: REYNOLDS, J.; SEBOLD, R. (Eds.). **Phenomenology and Science**. London: Palgrave-Macmillan, 2016. p.161-179.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

HUSSERL, E. Elementos para uma elucidação fenomenológica do conhecimento. In: HUSSERL, E. **Investigações lógicas**; sexta investigação. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p.13-40. (Coleção Os Pensadores).

INGOLD, T. **Being alive: essays on movement, knowledge and description**. Abingdon: Routledge, 2011.

INGOLD, T. **The perception of the environment**: Essays on livelihood, dwelling and skill. Abingdon: Routledge, 2000.

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

MOREIRA, W. W. **Educação Física uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

PAYNE, P. Embodiment and environmental education. **Environmental Education Research**, v.3, n.2, p.5-34, 1997.

PAYNE, P.; RODRIGUES, C. Environmentalizing the curriculum: A critical dialogue of south-north framings. **Perspectiva**, v.30, n.2, p.411-444, 2012.

PAYNE, P.; WATTCHOW, B. Phenomenological deconstruction, slow pedagogy, and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. **Canadian Journal of Environmental Education**, v.14, p.15-32, 2009.

RODRIGUES, C. A ambientalização curricular de programas de Educação Física em universidades federais do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.29, n.3, p.421-437, 2015a.

RODRIGUES, C. O (não) lugar das sinergias motricidade-meio ambiente em contextos escolares. In: CORRÊA, D. A.; LEMOS, F. R. M.; RODRIGUES, C. **Motricidade escolar**. Curitiba: CRV, 2015b. p.147-172.

RODRIGUES, C. **A ambientalização curricular da educação física nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior**. 2013. 338p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

RODRIGUES, C. As práticas de lazer diante do acontecimento ambiental: Processos de ambientalização e a compreensão do lazer enquanto prática social. **Licere**, v.15, n.1, p.1-22, 2012.

RODRIGUES, C.; PAYNE, P. Environmentalization of the physical education curriculum in Brazilian universities: Culturally comparative lessons from critical outdoor education in Australia. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, v.17, n.1, p.18-37, 2017.

RODRIGUES, C.; STEVAUX, R. P. Do Chronos ao Kairos: Os tempos da educação para o lazer. **Lazer e Sociedade**, v.1, p.28-42, 2010.

SACRAMENTO; A. L.; RODRIGUES, C. **A ecomotricidade no estado de Sergipe**: Construção de um corpo teórico. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2017. 283p. (Relatório final do Projeto de Pesquisa “A ecomotricidade no estado de Sergipe”).

SANTIN, S. **Educação física**: Uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.

SÉRGIO, M. **Um corte epistemológico**: da educação física à motricidade humana. 2. ed. Bobadela: Instituto Piaget, 2003.

SÉRGIO, M. A racionalidade epistémica na educação física do século XX. In: SÉRGIO, M. et al. **O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p.11-30. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

SHEETS-JOHNSTONE, M. **The corporeal turn**: an interdisciplinary reader. Exeter: Imprint Academic, 2009.

THORBURN, M. Articulating a Merleau-Pontian phenomenology of physical education: the quest for active student engagement and authentic assessment in high-stakes examination awards. **European Physical Education Review**, v.4, n.2, p.263-280, 2008.

VARELA, F. **El fenómeno de la vida**. Santiago: Dolmen, 2000.

WALTER, E. V. **Placeways**: a theory of the human environment. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1988.

WHITEHEAD, M. Meaningful existence, embodiment and physical education. **Journal of Philosophy of Education**, v.24, n.1, p.3-13, 1990.



Aracaju; São Cristóvão
30/10; 31/10; 01/11/2017
Sergipe, Brasil

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

ISSN 2527-192X

TORO ARÉVALO, Sergio A. Ecomotricidad y buen vivir: aproximaciones desde el Abya Yala. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2017. p. 602-613.

ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR: APROXIMACIONES DESDE EL ABYA YALA

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

Eje temático: Motricidad, Buen Vivir y Salud

Resumen: La situación actual de la vida terrestre al menos se encuentra en una controversia enorme, más allá de las posturas que cada cual pueda tener, sea desde lo personal o desde lo científico, no parece haber discusión que nos ubicamos en un momento histórico de intenso debate y presentación de argumentos frente una u otra perspectiva. Reconociendo esta discusión pero intentando abordarla desde un punto de vista diferente, se busca explicitar un cambio de posicionamiento y acción frente a lo que llamamos natural, o dicho de otro modo a la condición de posibilidad de que permite la emergencia del vivir en todas sus formas y modos en su acoplamiento estructural con su entorno ubicados en las visiones de pueblos originarios, específicamente desde la cosmovisión Mapuche¹. Dentro de los aspectos centrales de dicha discusión tiene que ver con la comprensión y visión acerca de lo humano, sus condiciones y perspectivas. Dentro de esto último, lo relacionado con la Motricidad no ha estado al margen y sus revisiones o nuevos planteamientos son una parte de la disciplina tradicional como de otros campos de desarrollo del conocimiento (Sergio, 2015; Trigo, 2015; Toro, 2009; Toro y Sabogal, 2017).

Palabras-clave: Ecomotricidad. Buen vivir. Abya Ayala.

ENTRE EL BIOS Y EL LOGOS, LA ECOLOGÍA QUE SOMOS.

*A Vida é condição absoluta da existência humana,
e por isso a Vida da terra se chama condição ampliada.*
(Dussel, 2003:23)

¹ En lenguaje *Mapuzungun* (lengua de la tierra), *mapuche* se entiende como *Mapu*: tierra en el sentido concreto y complejo de la palabra. *Che*, se entiende como persona-gente, en un sentido dinámico y de construcción, vale decir es gente de la tierra, seres que nacen desde y para la tierra y que se hacen o constituyen en personas dependiendo de la relación recíproca y positiva entre ambos. Cfr. Melin, et al. (2016).

La constitución del sistema humano o cualquier ser vivo está más que evidenciado desde las tradiciones científicas occidentales tradicionales, desde la conformación del átomo con Demócrito hasta las teorías de sistemas complejos y cibernética de segundo orden de Von Foerster, estableciendo que lo que llamamos humano u observador es en sí mismo una ecología y red de identidades sin un centro específico (Varela, 2016) que dan condición de posibilidad y existencia a la experiencia y agenciamiento de una autonomía. Dicha autonomía sólo se genera en la relación con su ambiente y con seres de su misma u otra especie desde la coordinación de acciones en una resonancia emocional situada en un definido contexto. En esta configuración de lo material y energético en sistemas que se construyen a sí mismo, desde la condición de posibilidad que el ambiente proporciona es que se genera la experiencia de sentir y afectar el mismo entorno. Como consecuencia de este despliegue, desde la motricidad es que se constituye el mundo, pero esa motricidad en el fondo es la materia-energía que se siente a sí misma en su despliegue, desde la recursividad permanente. Lo bios, se organizan estructural y fenomenológicamente a fin de acrecentar y profundizar el agenciamiento como unidad en el entorno, pero sólo es posible desde y en la relación interna y externa a sí mismo. En tal sentido podemos decir, que existe al menos una proto ética o sentido original de generación.

En un segundo nivel, Edelman (en Dussel, 2003), Damasio (2010) y Colombetti (2017) han demostrado que el córtex prefrontal básicamente encargado de lo proyectivo y racional está íntimamente relacionado con el sistema límbico, de las emociones, en tal sentido se puede pensar que cualquier razonamiento está impregnado de sentires y emociones cuya principal función son la estabilidad del sistema en tanto organismo, de allí una ética es al mismo tiempo orgánica y racional, individual y a lo menos próxima en tanto a grupo de pertenencia, a todos los recursos disponibles y valorados en la cultura. Por lo tanto, lo humano está estructuralmente basado y construido desde la relación desde lo micro-molecular a lo macro-sistémico, como una unidad de diferentes niveles de actuación y consideración.

Un buen vivir o vida buena, se produciría por consecuencia, según estas consideraciones, sobre la base de aquellos elementos que dan constitución a la vida y experiencia humana.

Volviendo a nuestro punto de partida, la explotación de la ecología, no puede ser pensada sin la consecuente o concomitante pobreza de lo vivo; que conlleva por cierto el padecer de motricidades sufrientes y marginadas de ese mismo proceso. Pues la acumulación y lucro, bases de la relacionalidad neoliberal actual, está basada desde su moral, en el rendimiento especulativo de sus ganancias desde y para la fuente de capital, no para las comunidades ni pueblos. Evidenciando que lo que importa no es el vivir en general, sino el privilegio y subordinación del vivir a determinados grupos y formas de existencia, no reconociendo que en esa decisión esta su propia destrucción.

Enrique Dussel plantea parafraseando a Marx en relación al capitalismo: *o capital é Moloch, o fetiche, o Anticristo, não o Dragon, mas a Besta do Apocalipse* (Dussel, 2003: 33).

Cabe señalar, que la riqueza no es lucro, es el talento de uso de las habilidades para acrecentar la vida como lo planteaban los incas en su sentido de vida (Estermann, 2008) o la bendición de la divinidad en tanto valor de uso, no de cambio, pero su uso consensual y comunitario confirma y afirma el vivir bien o en términos cristianos el Reino de Dios. Estamos entendiendo la riqueza como la capacidad creadora y constitutiva de más vida, eso puede incluir la tecnología, que se subordina a este principio y no al de valor de cambio que se subordina al lucro. Al subordinarse al lucro todo se pone en disposición de aumentar el capital a través de la plusvalía y el mantener el consumo y la política del desecho, la basura y la renovación por el valor de cambio.

ABYA YALA COMO CONTINENTE-CONTENIDO DE UN BUEN VIVIR

En la propuesta a desarrollar es de gran importancia considerar los supuestos que usamos para darle contenido y base a la motricidad humana desde la perspectiva de Abya Yala, puede ser que se le establezcan parelelos o vínculos con el pensamiento complejo, la teoría sistémica, entre otras. Todas desarrolladas desde occidente, que han desafiado nuestros desempeños como educadores, que han impulsado las acciones educativas desde y hacia una comprensión de lo humano más sistémica y relacional, en desmedro de las propuestas fragmentarias y disciplinares que han dado sustento y marco de regulación de la cultura occidental y la Educación Física convencional.

Desde esta mirada, observamos que el ser humano es uno y en relación, que se construye y configura el mundo desde su acción y que esta última es su lenguaje y presencia, su motricidad. En consecuencia, es un acto dirigido y orientado hacia los próximos y lo próximo, hacia la organización y estructuración en post no sólo de la satisfacción de las carencias y superación de las limitaciones desde una historicidad y contexto, sino también, a la generación de posibilidades. Por lo tanto, es una acción transformativa tan propia de la pedagogía freiriana, expresada en las relaciones más inmediatas y cotidianas. Actitud, que algunos tomarían como espiritual, de vigilia sobre el propio proceder como un acto de conciencia de vínculo en una vida que en sí misma es pura relación. Además, se orienta hacia el cosmos, desde lo inmediato, lo contingente y próximo, hacia lo lejano, lo distante, incluso lo no visible, metafórico y onírico. Igualmente presente es toda la comprensión de la existencia, por ejemplo en el *Wenumapu* (Pozo y Canío, 2016) de la cultura mapuche (el mundo del cielo) o los *pewma* o mundo de los sueños de la misma cultura. Que entiende la existencia o *mogen*² como una circularidad creciente, una condición cíclica, que se puede presentar en cuatro dimensiones o tiempo espacio. Los cuatro segmentos de un círculo (Bopp et al., 1996), los cuatro vientos, las cuatro direcciones, donde se engloba todo lo visible y no visible. Comovisión que se presenta desde el sur austral (Chile-Argentina) del continente hasta el norte boreal (Canadá) y que se puede apreciar en las figuras 1 y 2. Propias de la cultura mapuche y de los pueblos indígenas de Canadá, respectivamente.

² Vocablo del mapuzungun para referirse a vida, que implica el tiempo-espacio de constitución de la persona, *che*, en el mejor balance interno organico, siquico y relacional, como externo, con sus pares humanos y no humanos y el cosmos. La vida en tal sentido es un recorrido desde mi hacia el cosmos y del cosmos hacia mi, pues soy el cosmos de lo que esta mas allá de mi primera piel.

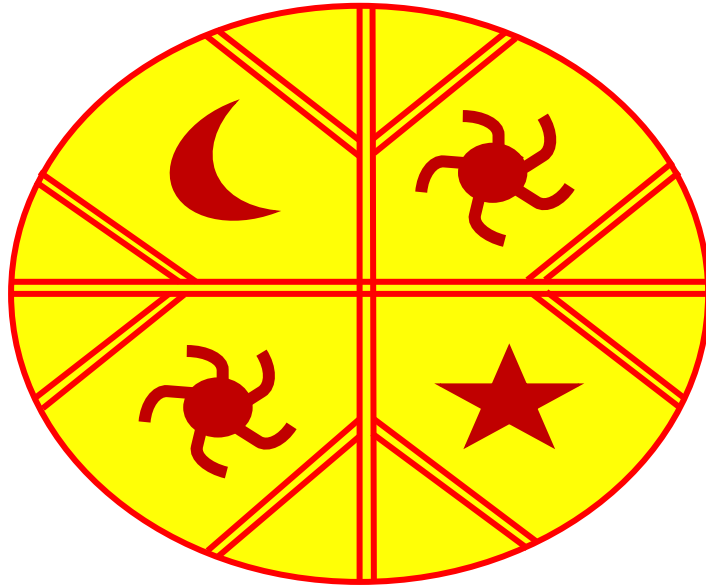


Figura 1: Cultura Mapuche.

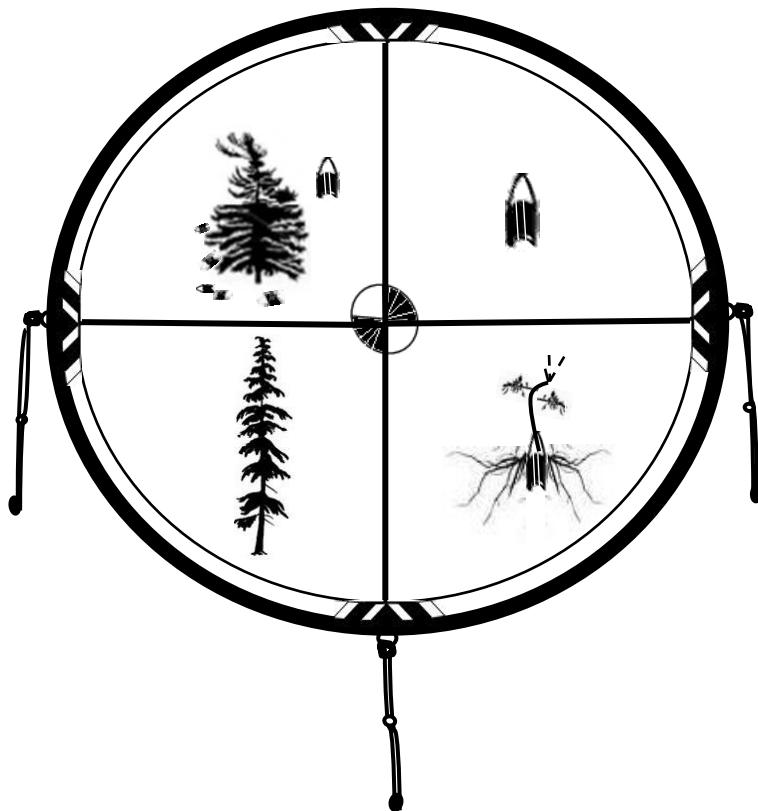


Figura 2: Cultura Pueblos Indígenas de Canadá.

Complementariamente y tal como se comprende desde la cultura Aymara y Quechua con el vocablo *Pacha* que permite referir al tiempo y espacio en el que un ser humano se desenvuelve (Estermann, 2008). Tal lugar o pacha es Abya Yala (la gran madre del pueblo Kuna). Tal situación nos permite establecer las condiciones del ser parte de Abya Yala, sobre todo aquellos que han sido colonizados desde la Península Ibérica. Entre nosotros se encuentran las raíces originarias, negra, europea tanto peninsular y continental, como innumerables migraciones de diferentes culturas y razas que hoy en día nos permite identificarnos como un mosaico cultural y étnico tan diverso como la naturaleza que nos inunda y desborda.

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

Este lugar, que es al mismo tiempo contenido de desenvolvimiento, potencia en formas diferentes de conocer, más allá del logocentrismo propio de la cultura, denominada, occidental. Aquí se manifiestan otras formas de situarse y construir habitabilidad, habitus, acción y comportamiento y, si entendemos desde esta postura que el conocer, se manifiesta en el hacer dentro de ese lugar que hemos identificado, los haceres se entrelazan y entraman de tal forma que nos obliga a reconocer la complejidad y risomatía de nuestro actuar.

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

De igual forma los paisajes, las montañas, ríos, lagos, glaciares, fallas tectónicas, cordilleras, volcanes, desiertos, selvas y bosques, de igual forma la fauna im-presionante del continente, presente incluso en diferentes ciudades y pueblos costeros y mediterráneos como un habitante más. Desde una lógica más amerindia o de fusión entre lo originario y criollo, todos los elementos mencionados se configuran como actores y en vez de la razón las lógicas se generan desde las relacionales entre todos y cada uno de los actores o

actuantes de la relación. Por tanto, las acciones del cotidiano vivir más allá de las declaraciones oficiales y formales, están plegadas de sentidos analógicos, simbólicos y mitológicos.

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

En estas condiciones el conocer dentro de América morena se acerca más a un sabor, a un condimento que agregamos a voluntad dentro de las condiciones en que nos encontramos, condimentos que son la emoción y sentimiento evocado en una situacionalidad relacional con ritmos cargados de sensualidad, de afección, visión, oído y tacto, pero por sobre todo cinestesia. Ritmos que no son estructurados desde una aproximación metafísica o idealista, sino que se aprecian en la abundancia de la vida tanto vegetal, como animal. En la vivencia y experiencia cotidiana del flujo de y migración de especies, el correr de los ríos, la lluvia desbordada y las nieves eternas. Que contradictoriamente, también se nutren de las dolencias de la escases, de la rigidez de los desiertos y las miserias de la marginalidad de las urbes, de la violencia de las calles. No obstante, permanece el sentido del agrado y desagrado desde lo más visceral, desde lo sanguíneo, desde la emoción de lo inmediato, de lo emergente e inmanente, hasta cierto punto efímero, más que desde lo productivo, rentable o apropiativo.

De manera que la acción cotidiana se focaliza fundamentalmente en el vientre o en la pelvis. Si tuviéramos que decir en términos clásicos o convencionales, en Abya Yala somos óculo-pélvicos pues en el vientre se sienten las emociones más recurrentes en nuestro despliegue cotidiano. Así como otras culturas manufacturan, otras recorren, otras piensan o tratan de focalizarse en lo cerebral. El desplazamiento y sentido en el vientre se constituyen en su característica, su atención, su centro, (Pacha Mama, el WallMapu), el

punto radical, no es casual que Quito, Cuzco, Te pito Tenua (Rapa nui o Isla de Pascua), signifiquen cada uno en su idioma el ombligo del mundo. De manera que el baile, la comida, la bebida, la emoción, el placer y el medio, la alegría y el odio, la simpatía y la empatía emergen como sustratos del comportamiento y por tanto del conocer. Lo fundamental, es aprender desde allí, desde lo sentido, no tanto desde lo lógico y previsto, más bien lo lógico se ordena desde lo sentido. Lo sentido sería la lógica del actuar y el actuar la moral del conocer.

La vocación y expresión de sensualidad en Abya Yala, no es una característica menor o por así llamarlo, propia de sujetos y sujetas privadas de habilidades superiores, como el pensamiento o la reflexión (suponiendo que tales habilidades puedan existir sin la encarnación y la sensibilidad). Por el contrario, en la sensualidad se expresa rebeldía, la posibilidad primigenia del conocer, el sentir desde la condición biológica y natural, en relación con otro y los demás. En el vientre como espacio vital, como el primer hogar de cada humano, el espacio y ambiente de cobijo del amor y de la especie. El vientre donde nos anidamos para constituirnos en seres posibles y posibilitantes, podemos decir que es el corazón simbólico de lo latinoamericano. Corazón simbólico que está expuesto y provisto a aspectos plenos de oportunidades y placeres, pero al mismo tiempo está, en nuestro continente, plagado de ausencia y carencia.

Por lo mismo, el hambre, el frío, la desigualdad y la opresión que continúan caracterizando las condiciones de millones de latinos y latinas, que desde su propio vientre intentan conjugar la urgencia y demanda natural de la vida y placer en condiciones de negación, exclusión y desamparo. Al igual que se encuentra el continente como vientre de vida y naturaleza que se despliega y re-pliega en la selva, los bosques, los ríos y montañas, en las estepas y llanuras, en el altiplano, en los desiertos de tierra y de agua, en los glaciares, volcanes y mares solo vistos como fuentes de recursos financieros y producción de capital.

Se extiende por toda Abya Yala, de tal forma de entender la naturaleza como una madre que acoge y nutre desde su fuerza ventral, pero al mismo tiempo se le trata como un cajón o depósito de dinero sin límite ni consideración. Pero que siempre se hace presente en su fuerza telúrica, a un ritmo cada vez más desesperado y agobiante para lo humano,

producto de su propia intervención, o mejor dicho producto del poder de algunos sobre la capacidad de acción de muchos.

En esta paradoja permanente y constante se estructura el mundo significativo del mestizo, zambo, el mulato, el indígena, el negro e incluso aquellos que aún se sienten caucásicos en el lugar equivocado. En un juego recurrente, entre lo posible y lo imposible, lo natural y lo social, la exclusión y la participación, la opresión y la libertad, entre la muerte y la vida, entre fe y realidad (Sodré, 2012).

Pero todo ello no sólo constituye elementos característicos de un determinado contexto, sino que estructuran y generan posibilidades de acción y por tanto de percepción y en consecuencia de conocer, dicho esto sobre la base que sólo se conoce lo que se hace (Maturana y Dávila, 2015) y que la percepción no es algo que nos pasa o que se encuentra dentro de cada ser humano, más bien es algo que hacemos (Varela, 2016).

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

De manera que, aunque el conocimiento podría ser sistematizado desde la experiencia y lenguaje humano, él mismo se daría en posibilidades de relación que se establecen con todo lo otro y los otros en tanto seres vivos y no vivos que confluyen a la danza y que de formas directas o indirectas permiten y generan el fenómeno de danza. Cada uno de ellos sin duda, desde sus niveles de evolución podrán actualizar en la acción sus potencialidades y facultades afectando a todo y todos, exigiendo desde el propio desplazamiento nuevas formas de acción en lo co-viviente y por consecuencia un nuevo orden que se re-crea en cada momento.

Esta propuesta se centra en la reciprocidad de lo particular y lo global, de lo orgánico y lo cultural, de cosmos e individualidad. En síntesis de presencia plena y conciencia abierta.

Los principios de relación didáctica en este contexto sobre el que opera son:

- El encuentro como base de la identidad y la diferencia, por lo tanto el diálogo es condición de posibilidad educativa.
- La vivencia propia al cosmos y de vuelta a lo personal.
- La danza y el juego como manifestación del placer y presencia de lo vivo.
- La responsabilidad sobre lo actuado, sobre lo próximo y lo distante como conteniente y contenido del vivir.
- La festividad como manifestación de honrar la conciencia del vivir.
- La comunidad como sostén y horizonte de acogida y cuidado.
- El presente como la confluencia y emergencia del devenir histórico (como especie y cultura) y el compromiso por los que vendrán (futuro y próximas generaciones).

En esta propuesta los contenidos emergen desde la cotidianidad, situada y de las preguntas que afectan directamente el acontecer de los miembros de la comunidad que aprenden. En este mismo sentido, los procesos de aprendizaje el error es más que permitido, es un derecho, toda vez que es el mejor indicador de cómo no se debe hacer una determinada tarea o procedimiento.

Educar en este contexto es testimoniar una forma de habitar el mundo que se construye en la reacción responsable con todo lo que es condición de vida, tanto humano como no humano, es construir mundo sin dañar, sino cuidar. Aquí el buen vivir emerge como una forma de estar siendo y al mismo tiempo como un horizonte, como una forma de proceder un objetivo. Pues se basa en la comprensión de que el mögen (vida) es todo lo que percibo y no percibo, aquello que puedo nombrar como también aquello que no, lo cierto e incierto como puntos de experiencia situada y de relación de lo que puedo hacer y no puedo hacer, de lo que conozco y no. De manera que el buen vivir es la responsabilidad de estar en relación, de constituirse en la trama o conexión con todo lo que puedo y no puedo sentir.

En consecuencia la ecomotricidad tiene la cualidad de la distinción del actuar en conformidad con lo anteriormente descrito, se hace eco pues asume la relación militante y existencial de aportar al mögen, de la ética del cuidado (Boff, 2016) y hacia la liberación como acto de presencia y amplitud-profundidad del vivir (Dussel, 2015), de dar cuenta de

las motricidades negadas y marginadas, de su ética y estética que aportan al cosmo, no sólo que se aprovechan o se explotan como una fuente de recursos a disposición.

En definitiva, el buen vivir y la ecomotricidad se nos transforman en modos de existencia que se enfrentan al imperativo caegorico actual del consumo y la explotacion.

REFERENCIAS

Boff, L. (2016). *La tierra en la palma de la mano*. Una nueva visión del planeta y la humanidad. Maliaño (Cantabria): Ed. Sal Terrae.

Bopp, J., Bopp, M., Brown, L., y Lane, P. (1996). *El arbol sagrado*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Colombetti, A. (2017). *The feeling body*. Affective sciencie meets the enaction mind. Masachussett: MIT Press.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creo al hombre*. Madrid: Destino Editorial.

Dussel. E. (2003). Alguns princípios para uma ética material de libertação. En J. Pixley (Coord.). *Por um mundo diferente: alternativas para o mercado global* (pp. 23-35). Petropolis: Vozes.

Dussel. E. (2015). *Filosofias del sur*. Descolonización y transmodernidad. Mexico DF: AKAL.

Estermann, J. (2008). *Filosofía andina: estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Ecuador: Ed. Abya Yala.

Maturana, H., y Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. Santiago de Chile: MPV Editores.

Melin, M., Coliqueo, P., Curihuinca, E., y Royo, M. (2016). *Azmapu*. Una aproximación al sistema normativo mapuche desde el razikuan y el derecho propio. Territorio Mapuche: Rojo Diseño Editorial.

Trigo, E. (Coord.). (2015). *Pensar y transformar*. Un legado de Manuel Sergio. Pererira: Instituto Internacional del Saber. Colección Leeme-18.

Pozo, G., y Canio, M. (2016). *Wenumapu*. Astrología y cosmología mapuche. Santiago de Chile: Ocholibros.

Sergio, M. (2015). *O fútbol e eu*. Lisboa: Prime Books.

Sodré, M. (2012). *Reinventando a educação*. Diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Editora Vozes.

Toro, S. (2009). *Ecos de vida y motricidad desde la experiencia austral*. Belém do Pará: UEPA.

Toro, S., y Sabogal, A. (2017). Sentidos de la motricidad en Abya Yala, orientaciones para la práctica. *Revista Tándem*. Graó.

Varela, F. (2016). *El fenómeno de la vida*. (2ª ed.) Santiago de Chile: Saez Editores.