

TEMBE, Vicente; CHITSONDZO, Salvador; FAQUIR, Francisco; MACHOI, Hermenegildo. Os ganhos comportamentais da inclusão no clube desportivo Matchedje. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 1-7.

OS GANHOS COMPORTAMENTAIS DA INCLUSÃO NO CLUBE DESPORTIVO MATCHEDJE

Vicente Tembe
Salvador Chitsondzo
Francisco Faquir
Hermenegildo Machoi
(UPM-Moçambique)
vicenteatembe@gmail.com

Eixo Temático: Motricidade e Manifestações Esportivas ou Performativas

Resumo: Nos últimos anos a investigação referente à inclusão de atletas no desporto tem merecido atenção na psicossociologia do desporto. Ao nível social e desportivo existem indivíduos que almejam participar dos jogos olímpicos e paraolímpicos. O objetivo deste trabalho é de avaliar os benefícios psicossociais da inclusão atlética na equipe de atletismo do Clube Desportivo Matchedje. Constitui foco o acompanhamento psicossocial dos atletas paraolímpicos e olímpicos no período 2009 e 2019. Dos 19 atletas com subsídio, 4 (3 femininos e 1 masculino) são paraolímpicos e 15 são olímpicos (3 Feminino e 12 masculino), assistidos por 5 técnicos do clube. Os pressupostos comportamentais como a autoestima, ansiedade pré-competitiva, orientação motivacional, percepção da liderança têm sido administrados num relacionamento de inclusão da equipe técnica e atletas (olímpicos e paraolímpicos). Os primeiros três meses, que coincidem com a preparação básica, têm sido árduos para fazer compreender aos atletas que o objetivo de treinamento deve ser em primeiro lugar superar as marcas individuais onde o trabalho coletivo e cooperação são imprescindíveis. Os resultados demonstram uma predominância de autoestima alta, entrega às atividades (orientação para a tarefa), entreatajuda, motivam-se, adotam linguagem de afinidade; os paraolímpicos encontram na particularidade física como meio de demonstrar o seu valor social.

Palavras-chave: Atletas. Inclusão. Psicossocial.

INTRODUÇÃO

Nos finais do século XX assistiu-se a uma mudança profunda da concepção que se tinha sobre o lugar a ser ocupado por indivíduos com necessidades educativas especiais na sociedade em geral e no desporto. Contudo, um passo significativo foi dado com a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Salamanca – Espanha. Um dos momentos marcantes da conferência foi, por exemplo, o princípio da Educação Inclusiva, expresso na necessidade de todos os alunos

aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (UNESCO, 1994).

A inclusão como parte integrante da educação geral encerra em sua volta, um complexo processo de tratamento para que a mesma se torne uma realidade. Na visão de Sasaki (1997) a inclusão deve ser vista como um enorme processo, onde se regista pequenas e grandes transformações no contexto físico e mental de todas as pessoas envolvidas. Sendo que um dos espaços privilegiados para a inclusão é a Educação Física e Desporto (EFD).

Para Werner (1994) a EFD devem adequar as metodologias de atuação para atender às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais. Este fato alinha-se à opinião de Castelo et al. (1996) quando defende que o treino deve ser visto como uma ação pedagógica que visa desenvolver as capacidades técnicas, táticas, físicas e psicológicas do atleta ou equipe, independentemente do nível, idade ou motivação daquela a que se dirige.

No processo de treinamento desportivo, o treinador tende a elaborar e ministrar o programa de acordo com as particularidades (capacidades e fraquezas) de cada um, ensinar novas destrezas e formas de obter sucesso na competição, desenvolvendo simultaneamente a capacidade de trabalho e de entrega do praticante, bem como espírito de equipe e aptidão de cooperação, associados à vontade de superação (ALVES, 2016).

Os atletas para alcançarem performance assinalável devem estar em ambiente onde há controle dos fatores que podem interferir no seu desempenho. Os contextos familiares, os amigos, o ambiente escolar, a consideração do clube podem funcionar como alavanca positiva ou negativa. Sendo que, nestes contextos deve-se procurar eliminar indícios de estigma visto como entrave para inclusão.

Na realidade moçambicana o atletismo é uma das modalidades que já alcançaram resultados desportivos mais altos, com a conquista da medalha de ouro nos jogos olímpicos de Sidney-2000 e várias outras medalhas nos mundiais pela Lurdes Mutola. Na última década surgiram conquistas de jovens atletas, com destaque para Maria Muchavo com medalhas de Bronze nos jogos Africanos, Maputo-2011 e para a atleta Edmilsa Governo do Clube Desportivo Matchedje (CDM), que conquistou a medalha de ouro no mundial de deficientes visuais (em 2015) e prata nos jogos paralímpicos do Rio de Janeiro, para além dos jogos regionais e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Ao realizar o treino inclusivo, os atletas paraolímpicos podem adquirir a “forma”, vista como a capacidade de rendimento ótimo que um desportista alcança em cada fase do seu desenvolvimento desportivo (MATVEEV, 1986).

Ganhos psicossociais da inclusão desportiva

O enunciar dos ganhos psicossociais da inclusão na prática desportiva tendem a ganhar notoriedade. Castelo Branco (2014) considera que a sua prática, efetiva a socialização e a sociabilidade do indivíduo, uma vez que o educando passa a ter maior interesse no contato e comunicação com os demais elementos do grupo. Ainda mais, eles podem estar relacionados com a percepção que o paraolímpico tem de si, como a autoestima, a autoeficácia, o locus de controle e o bem-estar afetivo (TEIXEIRA; LINS, 2018).

A prática inclusiva de desporto pode trazer benefícios relacionados com desconstrução de estereótipos atribuídos a ele pela sociedade (TEIXEIRA; LINS, 2018). Ela pode aumentar o reconhecimento social, identificação como herói ou ídolo (BENFICA, 2012). Possibilita maior mobilidade e autonomia, melhora no humor e desenvolvimento social (OLIVEIRA et al., 2013).

Ao incluir os atletas paraolímpicos no atletismo prima-se com a visão de Machava (2010) de que o papel da EFD é justamente consciencializar a sociedade para a educação e conhecimento do seu próprio corpo. O necessário então é ir trabalhando junto com a criança que necessite atenção especial de uma forma integrada, buscando suprir a falta de informações sobre o assunto.

Objetivo

Perante os fatos supracitados e com intuito de enunciar uma forma de inclusão elaborou-se o trabalho com objetivo de avaliar os benefícios psicossociais da inclusão atlética na equipe de atletismo do CDM.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa histórica, de cunho descritivo qualitativo, baseado na análise das anotações das reuniões da equipe técnica de atletismo. Partindo de premissa de que as atividades podem ser melhoradas por meio de explanação, análise e descrição objetiva e completa de determinado fenômeno, como é o caso de treinamento num ambiente de inclusão.

Na coleta de dados foram utilizadas duas fontes. Uma fonte proveniente do registro de filiação de atletas no clube. Na ficha da inscrição pode se encontrar a idade, sexo, orientação atlética (olímpico/paraolímpico) e escalão. A segunda fonte foi documental relacionada com os depoimentos relatados nas reuniões periódicas da equipe.

Sujeitos

Constituiu sujeito de estudo 27 atletas do Clube Desportivo Matchedje (CDM) de ambos os sexos, dos quais 19 atletas olímpicos e 8 paraolímpicos, com idades entre 15 a 36 anos $M \pm DP = 20,70 \pm 4,48$. Dos 19 atletas com direito a subsídio, quatro (3 femininos e 1 masculino) (21%) são paraolímpicos e 15 são olímpicos (3 Feminino e 12 masculino) (79%). Os atletas do CDM são assistidos por cinco técnicos dos quais um doutor, um mestre, um licenciado e dois com nível básico. De realçar que o capitão adjunto é atleta paraolímpico.

Programação anual de treino

A programação do treino anual de atletismo no CDM compreende períodos preparatórios que ocorrem nos meses de Outubro a Dezembro, pré-competitivo nos meses de Janeiro a Março, competitivo nos meses de Abril a Julho, pós-competitivo no mês de Agosto e defeso no mês de Setembro.

A equipe técnica do clube recebe permanentemente subsídios de psicossociologia de desporto, psicologia de desenvolvimento, normas e regulamentos sobre a necessidade e valor de inclusão dos indivíduos com necessidades especiais, graças à presença de elementos com pós-graduação na área comportamental.

Os meios de treino (cargas, volumes, e exercícios técnicos) são declarados preventivamente aos atletas. Os atletas são mobilizados para encarar as dificuldades como caminho para atingir os estágios superiores das suas aptidões atléticas e informados sobre os processos de aquisição das habilidades. Adjacente, ao manancial de âmbito treino atlético, a equipe técnica organiza convívios em forma de festas.

Constatações

Os indicadores de inclusão psicossocial foram extraídos do arquivo/diário das reuniões técnicas onde participam os atletas, técnicos, por vezes elementos da direção,

como é o caso do vice-presidente do clube para as modalidades olímpicas e neste caso atletismo, boxe e handebol.

Tabela 1: Benefícios demonstrativos da inclusão

Processo de inclusão socioinstitucional	Ditames administrativos sobre inclusão dos atletas paraolímpicos no clube
Benefícios psicossociais da inclusão da equipe	Percepção dos atletas paraolímpicos Percepção dos atletas olímpicos Percepção dos treinadores e

O conhecimento dos ganhos psicossociológicos é da extrema importância para a retenção dos atletas paraolímpicos no programa de treinamento, quiçá para a implementação da política de inclusão.

ANÁLISE DOS DADOS

Os atletas se beneficiam do programa unificado, diferenciando-se de acordo com o nível de preparação. Este fato vai ao encontro das recomendações da UNESCO (1994) quanto às formas de inclusão. Sendo que, a inclusão atlética emana benefícios que podem propiciar os ganhos psicossociais, por exemplo, no âmbito de autoestima, motivação, ansiedade, entre outros.

Ao analisar as anotações relatadas nas sessões/reuniões periódicas constata-se, uma lista de expressões chaves relacionadas com os ganhos psicossociais e respectiva manifestação comportamental na equipe do CDM.

Tabela 2: Benefícios psicossociais no programa de treinamento inclusivo

Fenômeno	Constatações		
	Atletas paraolímpicos	Atletas olímpicos	Treinadores
Autoestima	Aquando da filiação apresentam-se reservados, pouco comunicativos e fechados a si mesmo. Quando se termina o período preparatório tendem a ser comunicativos e falam das suas particularidades físicas sem receios	Os que se filiam pela primeira vez mostram-se reticentes em trabalhar com os paraolímpicos Os mais antigos tendem a ser colaborativos principalmente na execução atlética.	Os treinadores tendem a orgulharem-se por ter paraolímpicos. Consideram-se especiais positivamente por estar a lidar com os paraolímpicos
Orientação motivacional	“Gosto de exercícios ajustados à minha condição”	Os atletas exigem-se demonstração de performance de acordo com os diagnósticos iniciais para o “bom nome	Nos primeiros meses os paraolímpicos são egocentristas, porém, com as preleções e convívios libertam-se

		da camisa” (palavras-chaves dos atletas)	e passam a ser comunicativos e entregam-se ao trabalho (orientação para a tarefa)
Ansiedade	“Desde que assumi a prática desportiva federativa, as pessoas tendem a me admirar positivamente”	Os atletas guias tendem a dar conforto aos seus pares antes de competirem	Os recém-ingressados ao programa de treinamento são ansiosos em querer saber como são avaliados por outros (ansiedade físico-social)
Liderança	Dirigem-se palavras motivadoras que elevam a moral Discutem sobre o desempenho		Os atletas olímpicos tendem a ser mais ativos nas perspectivas a atingir na equipe

As constatações enunciadas estão no diapasão de Castelo Branco (2014), Teixeira e Lins (2018), Benfica (2012) sobre os ganhos psicossociais resultantes de um programa integrado de inclusão da prática de EFD, como é o caso do CDM.

Além das constatações supracitadas, o CDM reserva uma percentagem de subsídio em forma monetária que destina aos atletas paraolímpicos. Contudo, no caso em que o atleta supera os olímpicos, este sai do pacote dos paraolímpicos. Este caso aconteceu com a campeã mundial paraolímpica Edmilsa Governo.

CONSIDERAÇÕES

A inclusão dos indivíduos com particularidades psicomotoras no geral e visuais em particular aparece reportada na literatura. A inclusão demonstra que os atletas do CDM são submetidos ao programa de treinamento consoante as capacidades diagnosticadas. Ademais, os paraolímpicos encontram na particularidade física um meio de demonstrar o seu valor social diminuindo a componente negativa da ansiedade físico-social.

A percepção dos benefícios psicossociais da inclusão atlética na equipa de atletismo do CDM demonstra que os paraolímpicos entram no programa com complexos de inferioridade, fenómeno que dissipa graças à colaboração de toda a equipa técnica e a direção do clube.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Quantificação da carga de treino**. Apontamentos teoria e metodologia do treino desportivo. Lisboa: FMH, 2016.

BENFICA, D. T. **Esporte paralímpico: analisando suas contribuições nas (re)significações do atleta com deficiência.** 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

CASTELO BRANCO, C. X. **Diversidade das maneiras de interação pessoal através do esporte para a construção de novas formas de sociabilidade.** 2014. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

CASTELO, J.; BARRETO, H.; ALVES, F.; SANTOS, P.; CARVALHO, J.; VIEIRA, J. **Metodologia do treino desportivo.** Lisboa: Edições FMH, 1996.

MACHAVA, E. J. **Diagnóstico de participação de crianças moçambicanas com Necessidades Educativas especiais nas aulas de Educação Física Inclusiva.** O caso das Escolas Secundárias Públicas de Maputo. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Pedagógica, Maputo, 2010.

MATVEEV, L. **Fundamentos do treino desportivo.** Lisboa: Livros Horizontes, 1986.

OLIVEIRA, C.; PRADA, A.; BOATO, E.; SILVA, J.; SAMPAIO, T.; CAMPBELL, C. O goalball como possibilidade de inclusão social de pessoas com deficiência visual. **Pensar a Prática**, v. 16, n.1, p. 165-182, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão.** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 1997.

TEIXEIRA, A.; LINS, S. Evaluando variables psicosociales y la identidad social de atletas paralímpicos brasileiros. **Liberabit**, v. 24, n. 1, p. 45-60, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Salamanca, Espanha: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 1994.

WERNER, D. **Guia de Deficiências e Reabilitação Simplificada.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1994.



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

ISSN 2527-192X

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. Uma aproximação ao espírito do método: a unidade e o pertencimento. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 8-14.

UMA APROXIMAÇÃO AO ESPÍRITO DO MÉTODO: A UNIDADE E O PERTENCIMENTO

Vitória Helena Cunha Espósito
(PUC-SP-Brasil / Cátedra Joel Martins / SPQMH)
vitoriaesposito@hotmail.com

Eixo Temático: Epistemologia da Motricidade Humana

Resumo: O escopo deste trabalho ao interrogar pelo espírito do método foi sublinhar o encontro do pesquisador com o *mundo dos sujeitos*, desvelando o sentido de unidade e pertencimento. Colocando-se em situação, o pesquisador apresenta o conceito merleau-pontyano de corpo-próprio tal como este se mostra no mundo-vida dos sujeitos. Um corpo vivo dotado de uma intencionalidade original, que se acha constantemente dirigido ao mundo, isto é, dotado de motricidade. É o corpo-próprio que possibilita ao ser humano ver-se situado no mundo e nele poder intervir, chegando-se assim à ideia de pertencimento e à unidade indissociável entre corpo e espírito. Dando vida a este sentir na busca de apreender sentidos, é importante mencionar também a beleza capturada pelo pesquisador ao dar voz aos seus interlocutores, respeitando seus silêncios, seus modos de ser e dizer e considerando a (inter)culturalidade e temporalidade por eles vivenciada.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa Fenomenológica. Motricidade Humana. Unidade e Pertencimento. Corpo Próprio. Temporalidade e (Inter)Culturalidade.

À guisa de introdução, um pouco da história deste trabalho

Foi em Cuiabá durante tradicional evento (SEMIEDU/2016), ocorrido na Universidade Federal do Mato Grosso, no âmbito do Seminário Merleau-Ponty, que, após uma ampla discussão acadêmica fui surpreendida com o convite de nosso anfitrião, o Professor Doutor Luiz Antônio Passos, para fazer a apresentação de um de seus livros em fase de organização, fruto este de sua tese de doutoramento intitulada *Currículo da escola dos ciclos de formação. Currículo tempo e cultura*.

No entanto, por essas coisas da vida, dias depois precisei afastar-me do trabalho acadêmico para tratamento médico, ficando assim inviável minha resposta ao compromisso então assumido. Desta forma, agora passados mais de três anos, ainda motivada pela proposta e, dadas as circunstâncias de minha saúde, decidi-me por

estabelecer um recorte no trabalho mais amplo e apresentar uma leitura interpretativa de alguns pontos do mesmo.

Nesta caminhada senti necessidade de colocar-me em situação, de encontrar um promontório a partir do qual um horizonte se descortinasse para mim, o que me permitiria, ao trazer ao leitor o relato do percurso por mim vivenciado, ir concomitantemente colocando algumas questões que me servissem como guia e, desta forma, no movimento, tecer uma reflexão sobre este fazer.

Dizendo do percurso: aproximações

Ao iniciar a leitura do capítulo introdutório, *Os tempos de Aguaçu*¹, ressurgiu do fundo de minha consciência a lembrança de, no passado, ter experienciado uma vivência especial que considero tenha sido a condição necessária para que, ao ver-me em determinada situação, certas lembranças ressurgissem, instigando-me a investir nessa caminhada. Lembrando Merleau-Ponty (2004, p. 11), quando pensamos, certas lembranças precisam ser convocadas para que a sua escritura traga *o brilho do invisível, de tal forma que as possamos transmitir a outrem.*

Nesta empreitada colocou-se para mim a necessidade do resgate da experiência vivida, considerando que na base de toda a compreensão está o sentir e a percepção, como aquele momento que antecede qualquer interpretação ou reflexão, pois o comportamento humano só pode ser visto dando-se numa dialética sem síntese (homem/mundo), encontro que se faz e refaz a cada momento da existência; momento este no qual as reações não ocorrem como mero resultado ou sequência de acontecimentos, pois trazem em si um discurso, uma inteligibilidade imanente. São gestos dotados de uma realidade interior (ESPÓSITO, 1997). Para além do retorno à experiência vivida, outro elemento da pesquisa qualitativa fenomenológica mostrou-se importante para esta leitura: o colocar-se em situação.

Nesta compreensão passo a descrever aqui a situação que considero tenha me sensibilizado, convocando-me a uma determinada forma de leitura; leitura esta em que o comportamento humano é visto a partir de uma nova ordem, sem apoiar-se naquela utilizada na pesquisa de natureza quantitativa, fundamentando-se em fatos objetivos, como o fazem as ciências positivas, que submetem o fato ao rigor científico quando o

¹ PASSOS, Luiz Antônio. **Currículo da escola dos ciclos de formação**. Currículo tempo e cultura. 2003. Texto submetido ao exame de qualificação do autor para o seu doutoramento – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

conhecimento coloca-se como uma explicação racional da realidade. Na modalidade aqui referida, a qualitativa, o pesquisador não se preocupa com fatos ou causalidades. Busca dirigir-se ao mundo humano e nele apreender outra forma de ordenação: a *ordem qualitativa*.

Nesta intencionalidade, ao dizer do momento por mim vivenciado, destaco que este, como se produzido por uma magia única, me envolveu por inteiro fazendo com que me sentisse parte de algo maior. Esta visão de unidade e pertencimento a algo maior, ao ser contrastada a uma visão de mundo reducionista e fragmentada, me levou a interrogar como estes elementos se mostravam presentes no trabalho de Passos (2003).

Minha vivência:

Interior do Mato Grosso, 1984. Um momento único, uma experiência especial: Um caminho situado na periferia da cidade me conduzia a uma casinha onde me alojava. Na ocasião o sol em brasa envolvia a natureza inteira num calor escaldante. Parecia a tudo queimar. Meu corpo reagia soltando gotas e gotas de suor. O chão ressequido pelo sol a prumo mostrava sinais de uma temperatura acima dos 40°. Súbito muda toda esta configuração: nuvens escuras invadem os céus e ao se reunir pesadamente começam a dar vazão à pressão desmanchando-se em grossas gotas de chuva. No entanto, estas logo se adensam e passam a desmanchar-se soltas em toda plenitude de sua força escorrendo pelo solo. Eu ali, parte daquele mundo, molhada, respingava não mais o suor mas a chuva mesma. A este curto momento segue-se a resposta da natureza quando a vegetação ao redor se mostra verde e vibrante. Senti então o poder da *Physis*: o vigor imperante que ao brotar, permanece.

Posso dizer que esta experiência, para além do sentimento de fazer parte de um todo maior, colocando-me em situação, possibilitou que novos horizontes se projetassem, trazendo os elementos necessários, que me levaram a interrogar no trabalho de Passos (2003) o que ali não se manifestava de forma objetiva, isto é, *a buscar o que se manifestava no entre si, o (não) dito*, mas que se alojava no espaço *(in)visível* e que o vivificava: o seu Espírito.

Espírito pode ser considerado aqui como um princípio que vivifica a alma, a matéria de que se serve; ou ainda, “aquilo que confere impulso finalista à faculdade do sentimento e a insere num jogo que se alimenta de si mesmo e fortifica as faculdades de que resulta” (KANT, Crítica do Juízo, § 49; Antr., § 71 b). Espírito que também pode ser compreendido como o princípio inteligente, a consciência, o ser, a alma, dentre outras expressões (LEITE; VICENZI, 2019).

Embora se encontre sentido nos esclarecimentos postos por estes autores, é no pensamento de Merleau-Ponty – um dos autores no qual Passos (2003) se apoia para

dizer de seu trabalho – que avança esta investigação numa perspectiva de totalidade, levando ao conceito de unidade entre corpo e espírito e apresentando o conceito merleau-pontyano de *corpo-próprio*: Corpo que possibilita ao ser humano ver-se situado no mundo e de nele poder intervir.

Ademais, neste percurso, ao buscar uma aproximação ao espírito do método, conclui-se que o termo “método” solicita trazer alguns esclarecimentos. A palavra método, do grego *methodos*, é composta de outras duas: *meta*, que significa através de, por meio de; e *hodos*: via. Nesta investigação esse termo é tomado como a trajetória humana a ser percorrida pelo ser humano em direção à conquista do seu próprio ser, à apropriação de si mesmo.

Isso posto, há que se acrescentar que o objetivo ao interrogar pelo espírito do método foi investigar aquilo que vivificou o caminho trilhado pelo pesquisador no seu encontro com o *mundo dos sujeitos*, desvelando na referida investigação a necessária mediação de um corpo-próprio, um corpo que é carne e que habita a carne do mundo; carne que é um tecido, um elemento, do qual todas as coisas, inclusive o corpo próprio, são feitas. Não se trata, portanto, de ver o corpo-físico como massa inerte ou imaterial. Refere-se Merleau-Ponty a um corpo vivo dotado de uma intencionalidade original, que se acha constantemente intencionado ao mundo, isto é, dotado de motricidade. É este movimento intencional que lhe permite lançar-se no mundo e apreender sentidos, sendo que “na base de toda a compreensão está o sentir e a percepção, compreendida não como operação intelectual, mas fundamentalmente ligada ao movimento, ao ser que se lança no mundo” (DIAS, 2011).

Ampliando a discussão Rodrigues e Gonçalves (2009) nos trazem que, assim como não penso o espaço e o tempo, não estou no espaço e no tempo, eu “habito” o espaço e o tempo, sou no espaço e no tempo (MERLEAU-PONTY, 1996). E mais, consideram que não somos *Chronos*, isto é, um tempo delimitado por mensurações provenientes das pesquisas da ciência ôptica que se esquece do Ser e das suas possibilidades. Somos *Kairós*, isto é, um tempo vivido numa determinação consciente e efetiva da nossa existência. Uma consciência que é tempo e que indica novas direções (Joel Martins² apud RODRIGUES; GONÇALVES, 2009).

Dando vida a este sentir na busca de apreender sentidos, é preciso mencionar aqui a beleza capturada pelo pesquisador ao ouvir seus interlocutores e dar-lhes voz,

² MARTINS, J. **Não somos Chrono's somos Kairós**. Palestra proferida por ocasião do evento: O envelhecer na PUC, São Paulo, PUC, 23 abr. 1991.

mas também ao considerar a (inter)culturalidade e a temporalidade vivenciada por estes aguardando o tempo e modo próprio destes poderem dizer.

Assim, na pesquisa, quando as respostas dos sujeitos às questões postas pelo pesquisador pareciam ser eivadas de uma aparente incompreensão, ou mesmo eivadas de silêncio, este silêncio mais parecia um não se querer deixar contaminar ou cercar pela provocação do outro. Nesta situação, o pesquisador atento parecia aguardar o tempo do seu interlocutor, esperando que se desse na interioridade deste a inteligibilidade necessária para que seu sentir se traduzisse em palavras, quando então este passa a desejar comungar com o pesquisador de forma a fazer-se compreender.

Vejamos como o pesquisador descreve este momento na fala de Miguel, um dos sujeitos ouvidos:

Miguel parecia disposto a me dar explicações que eu não pedira, porque descobri logo de entrada, que toda vez que eu perguntava, Miguel [...] ainda quando eu repetisse três ou quatro vezes uma pergunta, era como se eu não a tivesse feito, ele continuava falando do mesmo assunto. Minha pergunta era descartada de maneira ostensiva.

Acho – diz o pesquisador – que meu jeito de perguntar era atrevido, por isso a esposa de Miguel Rosa, logo na minha chegada intervira pelo menos duas vezes: “Miguel, você não vai responder à pergunta que ele lhe fez?” Ele dizia: “Ah! Quem sabe ele vai morar com nois... Vai ser muito bom!”

Nesta busca pelo diálogo possível, Miguel jamais respondia às perguntas diretas. Entretanto, estas não ficavam sem retorno, pois dias depois se tornavam uma resposta, especialmente quando havia relação direta com a ação prática cotidiana do sujeito, quando este se via em situação, mesmo desejando ou momentaneamente negando-se a fazê-lo.

Percebe-se que o pesquisador nos convida a observar a disposição do outro, sua situacionalidade, mantendo a consciência e o respeito à cultura e ao tempo vivido por este. Mais ainda, estando atentos à forma como suas concepções interferiam no seu modo próprio de ser e estar ao mundo, ou seja, como ele compreende e interpreta o mundo e a temporalidade do outro, para só então dele dizer.

No caso, Passos (2003), numa visão abrangente, nos alerta para a diversidade que caracteriza nossa cultura. Embora hoje esta questão esteja em evidência, ela ainda solicita nossa atenção no sentido de desmistificar a hegemonia do conhecimento, trabalhando pela valorização/reconhecimento da contribuição das diferentes culturas que constituem nosso mundo humano.

Nesta preocupação, de forma análoga o autor, em seu trabalho (2003, nota 59), manifesta sua preocupação com a comunidade indígena. Registra que a ascendência indígena nos traz uma alteridade revelada que se anuncia por significações e valores os quais, em grande parte, estamos cegos para ver. Destaca ainda que esta “cegueira” não é

completamente negativa para nós, pois “grande parte dela constitui o legado da modernidade civilizadora, e admiti-la é o que nos permite o ‘estranhamento’, isto é, ver do entorno como só um forasteiro poderia fazê-lo”.

Tecendo uma aproximação ao Espírito do método: à guisa de finalização

Tendo definido o objetivo desta análise e posta a visão de totalidade, de unidade e pertencimento que se observa emanar da pesquisa de Passos (2003), é perceptível o destaque da motricidade como um atributo humano que se realiza como *consciência operativa*, termo ao qual se refere Merleau-Ponty (2004), ao nos dizer do *corpo-próprio*, quando magistralmente nos traz que “o pintor empresta seu corpo ao mundo para dele e nele expressar-se” (p. 18).

Na pesquisa em tela, vê-se que Passos (2003), dando vida a tais conceitos, colocando-se no mundo de seus sujeitos, assim como o pintor que se faz uno com seu pincel, utiliza-se das palavras como seu instrumento, “emprestando seu corpo ao mundo para dele dizer”. Corpo que, como já dissemos, é carne e habita a carne do mundo.

Nesta perspectiva, o pesquisador como ser humano não é nem um espírito e nem um corpo visto como um feixe de funções: é um corpo operante e ativo que, ao oferecer seu corpo ao mundo e nele operar, torna-se parte dele.

Assim, a investigação de Passos (2003) mostra-se como uma vivência que se dá num cenário de concretude e de totalidade³, o qual, no seu movimento próprio, o dialético, deixa ver o Espírito que o norteia. Mais ainda, possibilita esclarecer que a reflexão não é o primeiro ato racional exercido separadamente pelo espírito, mas acontece como “*consciência de*”, pois que se acha constantemente intencionada ao mundo para nele atuar pela mediação de um *corpo encarnado*. Esta a saga humana na sua trajetória de vida ao buscar apropriar-se de si mesmo.

Talvez estejam aqui elementos sobre os quais os pesquisadores tenham que se deter com muito cuidado, observando a disposição do outro, tendo respeito e consciência de sua situacionalidade, de sua cultura, da cultura do outro, e de como a sua vivência de tempo pode interferir no seu modo de ser e estar ao mundo.

No trabalho de Passos (2003), ao se buscar o Espírito do método como aquilo que o vivifica mostra-se a saga do ser humano na sua trajetória de vida em busca da

³ Justamente porque o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria no movimento, o conhecimento de fatos ou de conjunto de fatos da realidade vem a ser o conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real (KOSIK, 1976, p. 35).

apropriação de si mesmo: uma consciência operativa intencionada ao mundo. Nesta trajetória desvela-se o sentido de corpo-próprio, de motricidade, de unidade e pertencimento, de respeito à cultura do outro, e nesta (inter)culturalidade promove-se o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo daqueles que partilham um dado espaço cultural. Estes conceitos ganham vida na concretude das descrições dos sujeitos, as quais de forma magistral foram registradas e interpretadas pelo pesquisador.

REFERÊNCIAS

DIAS, J. C. N. S. N. O corpo como marca ontológica na filosofia de Maurice Merleau-Ponty. In: CONGRESSO DE FENOMENOLOGIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 4., 2011, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2011. p. 323-341. Disponível em: < <https://anaisnepefe.fe.ufg.br/up/306/o/ComunJoaoCarlos.pdf> >. Acesso em: 09 abr. 2019.

ESPÓSITO, V. Os processos perceptivos. O corpo e o mundo percebido: Uma leitura de Merleau-Ponty. In: BICUDO, M.; ESPÓSITO, V. (Orgs.). **Joel Martins...** um seminário avançado em fenomenologia. São Paulo: Educ,1997.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1976.

LEITE, H.; VICENZI, I: **Ectoplasma**. Panorama contemporâneo das pesquisas em ectoplasma. Foz do Iguaçu: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

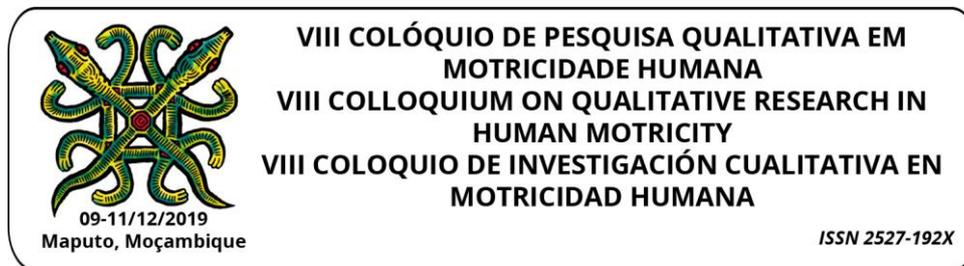
MARTINS, J. **Não somos Chrono's somos Kairós**. Palestra proferida por ocasião do evento: O envelhecer na PUC, São Paulo, PUC, 23 abr. 1991.

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

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o Espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

PASSOS, L. A. **Currículo da escola dos ciclos de formação**. Currículo tempo e cultura. 2003. Texto submetido ao exame de qualificação do autor para o seu doutoramento – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz**, v. 15 n. 4 p. 987-995, out./dez. 2009.



MANFIOLETE Sandra Soledad Troncoso Robles Dri; TRONCOSO, Leandro Dri Manfiolete; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; TORO-ARÉVALO, Sérgio Alejandro. Programa Biciudadanía para ambientes escolares: relato de experiencia de dos intervenciones. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 15-24.

PROGRAMA BICIUDADANÍA PARA AMBIENTES ESCOLARES: RELATO DE EXPERIENCIA DE DOS INTERVENCIONES

Sandra Soledad Troncoso Robles Dri Manfiolete
Leandro Dri Manfiolete Troncoso
Luiz Gonçalves Junior
Sérgio Alejandro Toro-Arévalo
(Universidad Austral de Chile - FFyH-UACH)
sandra.troncoso.robles@gmail.com

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Resumo: El objetivo de este trabajo es relatar la experiencia de dos intervenciones involucradas en una propuesta conceptual denominada “*Programa Biciudadanía para Ambientes Escolares*”. El abordaje de las dos intervenciones fueron estructuradas en cuatro ejes estratégicos con la organización del contenido dividido en ocho subtemas respectivos: a) salud - sustentabilidad y aptitud; b) ciudadanía - normas de tránsito y urbanidad; c) mecánica - conocimiento sobre bicicleta y técnica de reparación; d) ambiente - percepción del entorno y sensibilización del otro u otra. A partir de nuestra experiencia con los proyectos “Pedal Consciente” (UFSCar, São Carlos, Brasil) e Biciudadanía (Escuela 39, Las Animas, Valdivia, Chile), afirmamos la responsabilidad de las instituciones escolares para la promoción de la bicicultura en vista de sensibilizar sobre la convivencia vial con consecuencias directas para la salud ambiental urbana.

Palavras-chave: Ciclismo. Movilidad Urbana. Escuela.

INTRODUCCIÓN

La promoción de la movilidad activa en ambientes escolares es una alternativa responsable para los desplazamientos “casa-escuela-casa” teniendo efectos directos en la promoción de la salud ambiental urbana (SALDIVA, 2018). Referente a las cartas de compromiso de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Acuerdo de París – COP-21 (ONU, 2015a), el informe del Secretario General sobre transporte sostenible (ONU, 2016), el Reporte Mundial de las Ciudades (ONU, 2016) y los Objetivos del Desarrollo Sustentable – ODS (ONU, 2015b) con la bicicleta involucrada en las 17 directrices (ECF, 2016). Sobre las cartas de compromiso nacionales, en el contexto chileno, el Análisis Normativo de la Bicicleta (CHILE, 2013), la Política Nacional de Desarrollo Urbano (CHILE, 2014), el manual de recomendaciones de diseño para

vialidad ciclo-inclusiva (CHILE, 2015), la Política Nacional de Seguridad de Transito (CHILE, 2017) y la nueva Ley de Convivencia Vial (CHILE, 2018) y en el contexto brasileño, el Código de Transito Brasileiro – CTB (BRASIL, 1997), el Estatuto de las Ciudades (BRASIL, 2001), la Política Nacional de Movilidad Urbana – PNMU (BRASIL, 2012), el Cuaderno de Elaboración del Plan de Movilidad Urbana (BRASIL, 2015) y el Programa Bicicleta Brasil – PBB (BRASIL, 2018).

Llevando en cuenta la complejidad del tránsito, esas cartas de compromiso demuestran la base conceptual-normativa que deberían direccionar las políticas públicas de transporte para la organización del planeamiento urbano, pero la ocupación hegemónica del transporte motorizado en la economía global-local, actualmente la movilidad activa por bicicleta tiene poco valor institucional. Por otro lado, hay localidades que estructuran programas de enseñanza a cerca del bicicultura en ambiente escolar con destaque para tres referencias: el Programa *Con bici al cole* - Ministerio de Medio Ambiente de España (CONBICI, 2007), el *Programa Nacional de Ciclismo para Todos* (PNCpT) de la Federación Portuguesa de Ciclismo (FPC, 2017) y el Programa *Al Colegio en Bici* descrito en el “Guía para la elaboración del plan de movilidad escolar” del Distrito Central de Bogotá, Colombia (ALCALDÍA, 2016):

La Movilidad Escolar considera el cuidado con la vida, la educación vial, la salud infantil, la lectura del entorno para generar comportamiento seguro en la vía, la convivencialidad, la corresponsabilidad desde la cotidianidad con todos los actores de la comunidad educativa para que empoderados, contribuyan a una auténtica cultura del respeto hacia una mejor movilidad en la ciudad entendiendo entornos escolares las instalaciones físicas, los vehículos de transporte y las vías públicas para fomento “cultura de protección vial” teniendo objetivos a corto, mediano y largo plazo (ALCALDÍA, 2016, p.7).

El objetivo de ese trabajo es relatar la experiencia de dos intervenciones involucradas a una propuesta conceptual denominada “*Programa Biciudadanía para Ambientes Escolares*” desde nuestra experiencia con el Proyecto de Educación Ambiental y Ocio Consciente (PEDAL-Consciente), propuesto entre la Asociación São-carlense de Ciclismo (ASC) y el Departamento de Educación Física y Motricidad Humana de la Universidad Federal de São Carlos (DEFMH-UFSCar) y Biciudadanía, propuesto por Escuela 39, Las Animas, Valdivia, Chile. Los dos intervenciones fueron estructuradas en cuatro ejes estratégicos con la organización del contenido dividido en ocho subtemas respectivos: a) salud - sustentabilidad y aptitud; b) ciudadanía - normas de tránsito y urbanidad; c) mecánica - conocimiento sobre bicicleta y técnica de reparación; d) ambiente - percepción del entorno y sensibilización del otro/a.

PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN Y DESCRIPCIÓN SUMARIA DE LOS PROYECTOS

En general, constatamos que existe una carencia de acciones en el ambiente escolar latino-americano que promueve la movilidad activa por bicicleta. Teniendo en cuenta que buena parte de las familias realizan el trayecto “casa-escuela-casa” por transporte motorizado, en los horarios de entrada y salida de esos establecimientos se generan niveles de congestión vehicular que, además de aumentar el riesgo real de accidentes, hay pérdidas económicas aún no calculadas. Creemos en la promoción de la bicicultura como participación ciudadana con intención de colaborar para hábitos de vida colectivo saludable.

Basándonos en el Programa Nacional Ciclismo para Todos (PNCpT) de la Federación Portuguesa de Ciclismo (FPC, 2017), describiremos las siguientes etapas en el proceso de enseñanza y del aprendizaje del programa como referencia para intervención en la progresión del conocimiento entre los/las estudiantes ciclistas:

- 1. Nivel Introducción.* El/la alumno/a aprende a pedalear en perímetro delimitado y seguro incluyendo la realización de desniveles, conoce la altura del sillín adaptada a su estatura, conoce las normas de seguridad, cumple un recorrido en un espacio plano realizado con equilibrio y coordinación, pedalea en línea recta, realiza curvas a la derecha y a la izquierda, retira las manos del manillar alternadamente, pero, puede tener algunas oscilaciones laterales, frena en un espacio determinado y sabe bajarse de la bicicleta después de parar, deja que ésta se incline hacia un lado para posar el pie y con las manos en el manillar, desmonta levantando la pierna contraria por detrás del sillín.
- 2. Nivel Elementar.* El/la alumno/a tiene conocimiento del pedalear en perímetro delimitado, seguro y habilitado, sabe elegir una bicicleta y conoce la altura del sillín adaptada a su estatura, utiliza las normas de seguridad, hace uso de sus comportamientos de defensa con avisos sonoros y visuales, verifica las condiciones de seguridad en el momento del arranque en relación a otros elementos en proximidad, mantiene contacto con la bicicleta en tres puntos (pedales, sillín y manillar), anticipa movimientos de otros vehículos ejecutando trayectoria más segura, reconoce la importancia de asumir un correcto posicionamiento en la vía pública al cumplir recorrido en un espacio plano.
- 3. Nivel Intermediario.* El/la estudiante conoce los beneficios de desplazarse en bicicleta, sabe pedalear en los contextos cerrado-abierto, cumple las reglas de tránsito optando por tener comportamientos de defensa, coopera para el cumplimiento de las

normas de seguridad, tiene cuidado con el material, realiza mantenimiento en su bicicleta, conoce los elementos que la componen con sus respectivas funciones y utiliza ese conocimiento en las salidas al llevar material adecuado para reparación de posibles problemas.

4. *Nivel Avanzado*. El/la estudiante conoce los beneficios de desplazarse en bicicleta, planifica su ruta con anticipación, sabe andar en contextos cerrado-abierto optando por tener comportamientos de defensa, realiza mantención a la bicicleta, cumple las reglas y señales del tránsito (de peligro, prohibición, obligación e información) de acuerdo con el código vigente de tránsito, realizando un recorrido urbano, cumple un trayecto en bicicleta adecuado al esfuerzo, distancia y tiempo de la actividad, selecciona de forma adecuada qué comer, beber y los momentos para hacerlo, teniendo en cuenta el tiempo de la actividad.

En ese sentido, como experiencia previa citamos dos trabajos:

- a) En la *Escuela 39 Las Animas*, durante el segundo semestre de 2018 y el primer semestre de 2019 se aplica el taller Biciudadanía a partir de actividades recreativas y lúdicas con bicicleta con salidas periódicas, además cuenta con discusión sobre la Ley de Convivencia Vial para la internalización normativa del abordaje “educación vial” para formación de comportamiento seguro con bicicleta;
- b) El Proyecto de Educación Ambiental y Ocio Consciente (PEDAL-Consciente) (BERTUSO et al., 2012) propuesto entre la Asociación São-carlense de Ciclismo (ASC) y el Departamento de Educación Física y Motricidad Humana de la Universidad Federal de São Carlos (DEFMH-UFSCar). La actividad, en acuerdo con Gonçalves Junior (2019), actúa en cinco direcciones: 1) junto a niños y adolescentes entre 7 y 17 años provenientes de escuelas públicas de la ciudad de São Carlos en lo que se refiere al aprendizaje del ciclismo como posibilidad para el disfrute del ocio, del transporte, del deporte; 2) orienta a atletas de ciclismo de la ciudad de San Carlos; 3) tiene acción relacionada con la economía solidaria (PEDAL-Solidario); 4) incentiva la Cultura de la Bicicleta junto a los/las participantes de la comunidad UFSCar (discentes, docentes y servidores/as en general) con orientación de mecánica y préstamo de bicicletas a través de la acción PEDAL-Cultural; 5) Organiza y realiza una ciclovía anual con ciclistas interesados/as en conocer y disfrutar de viajes turísticos en bicicleta, siempre que éstos se dispongan a participar de paseos-entrenamientos regulares.

RESULTADOS

Presentamos un esquema de la propuesta “Biciudadanía para ambientes escolares” con la descripción detallada de cada eje y subtema.

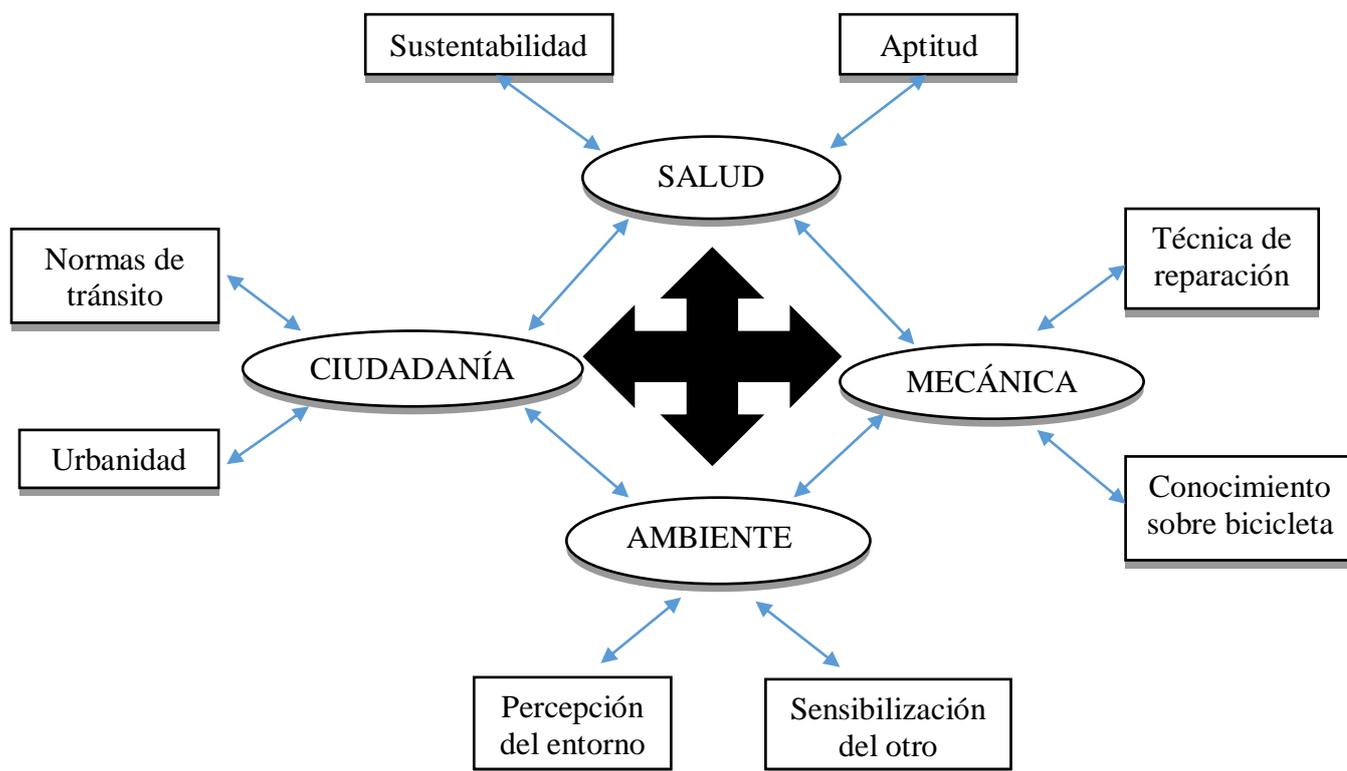


Figura 1. Archivo personal

Salud

El eje busca primorear destrezas propias del pedalear a partir de una percepción más amplia del bienestar del ser humano integral al generar hábito con actividades que mejoren el desarrollo cognitivo, la flexibilidad, la agilidad, la aptitud cardiorrespiratoria, la adaptación biomecánica y el comportamiento arriba de la bicicleta.

3.1.1 Sustentabilidad. Basado en las 17 directrices del Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS, 2015), articulamos la bicicleta a través de un trabajo de concientización caracterizada como modo económicamente accesible y de autonomía con beneficios para la salud ambiental, asegura la educación inclusiva, equitativa y de calidad, alcanza la igualdad de género al potenciar a las/los niñas/os, una menor huella ecológica y mayor eficiencia en el desplazamiento humano, genera interacción social, el consumo responsable, una forma efectivo para mitigar en cambio climático y una herramienta que garantiza el derecho a la ciudad en el tránsito por escala humana.

3.1.2 Aptitud. Sugerencia de actividades para mejora de los desplazamientos en espacio interno a la escuela organizado en forma de circuito: a) Capacidad aerobia: trotar,

pedalear en el patio, superación de obstáculos, saltar, agacharse-levantarse en ciclo, entrenamiento postural; b) Capacidad anaerobia: ejercicios adaptados para sustentación del propio cuerpo, abdomen de los variados tipos, plancha, sentadilla; c) Flexibilidad: alongamiento de los miembros inferiores y superiores al final de las clases con variadas posturas de acuerdo con el tipo de trabajo; d) Agilidad: tiros cortos intermitentes con velocidad e intensidad alta, pedalear en grupo en corto espacio para mejorar el reflejo ante inesperada situación; e) Coordinación: trabajo con pelotas de distintos tamaños en posición dinámica, saltar cuerda, andar en bicicleta sin las manos, ejercicios con variados comandos y de lateralidad; f) Equilibrio: ambientación con *Fita Slack Line* con progresión pedagógica de acuerdo con la experiencia previa; g) Comunicación: juegos de habilidades para seguir los comandos del compañero (a).

Ciudadanía

El eje presenta mediante actividades grupales, el valor social “ciudadanía” relativo a los derechos y deberes del/las ciclistas al discutir la consciencia de alteridad en la convivencia vial aplicada a las normativas del tránsito con conductas de autocuidado al conocer de forma teórico-práctica, los aspectos legales en relación al uso de la bicicleta en el entorno urbano.

3.2.1 Normas de Tránsito. En ese subtema, presentamos las normativas que condicionan los derechos y deberes del uso de la bicicleta en las vías públicas, respectivamente la nueva Ley de Convivencia Vial (CHILE, 2018) y el Código de Transito Brasileño (BRASIL, 1997). Esas normativas indican la forma que el/la ciclista debe portarse en el tránsito compartido con destaque para el cumplimiento de distancia lateral de 1,5 metros, pedalear cuando tenga rutas específicas, señalización individual, chaleco reflectante, luces y el casco protector. Esa propuesta está contextualizada en la enseñanza-aprendizaje y la promoción de la educación vial.

3.2.2 Urbanidad. Llevando en cuenta que las ciudades están estructuradas para el transporte motorizado contextualizado al uso de la bicicleta como una tarea difícil por parte del/la joven ciclista que , por un lado no tiene condiciones plenas para y por otro, la poca confianza de los padres, madres y apoderados en autorizar el uso de la bicicleta, la escuela tornase protagonista para recibir el/la ciclista, por eso el programa está situado para esclarecer actitud intencional crítica del/la adolescente ciclista para pedalear con seguridad.

Mecánica

El eje busca entregar habilidades para manutención del equipamiento, saber elegir la bicicleta adecuada y ajustarla para un pedaleo cómodo y seguro, además busca generar autonomía mediante el aprendizaje de la mecánica básica para realizar reparaciones. Nuestra referencia es la Fundación Recicleta (2019) recuperando bicicletas en desuso con base en los guías: a) Personalización; b) Revisión y Diagnóstico; c) Limpieza y Lubricación de la Transmisión; d) Rodamientos.

3.3.1 Conocimiento sobre bicicleta. En ese subtema, la personalización está abordada desde los contenidos como el ajuste de la altura, inclinación, avance y cambio o del tubo de sillín, la inclinación del manubrio, la posición de las manillas de freno, de cambio y otros ajustes menores aprendiendo los conceptos básicos sobre la mecánica y las distintas partes de una bicicleta, el funcionamiento, revisión y mantención con la finalidad de detectar y reconocer problemas, su gravedad y alternativas de solución, lograr una posición de usuario y aplicar los conceptos aprendidos en la propia bicicleta.

3.3.2 Técnica de reparación. En ese subtema, en la revisión y diagnóstico enseña revisar el estado general en cuanto al desgaste y presión de los neumáticos, centrado de ruedas, alineación de los patines de freno, cambiadores o desviadores, estado de la cadena, plato, piñón, ajuste de mazas, motor y juego de dirección. En cuanto la limpieza y lubricación de la transmisión, son abordadas con medidas de seguridad como proteger los ojos y saber utilizar líquidos inflamables lejos de fuentes de calor; en la limpieza básica, cubrir la superficie bajo la zona de la cadena, raspar con cepillo viejo las acumulaciones de suciedad; en la limpieza profunda, limpiar a cadena empezando al abrir en eslabón usando el extractor y con el piñón desmontando la rueda trasera, donde la frecuencia esté de acuerdo con el uso dada la importancia de mantener el sistema de transmisión limpio y lubricado para evitar al desgaste prematuro de sus componentes. Los rodamientos son necesarios para mantener alineados en vista de eliminar fricción entre piezas donde la falta de lubricación o el exceso de apriete, dificulta el pedaleo y acelera el desgaste, incluso significa una condición de inseguridad al conducirla.

Ambiente

El eje enfatiza la situación del/la alumno/a a partir de la experiencia de pedalear en grupo, comprender los beneficios del uso de la bicicleta para el cuidado del ambiente y las ventajas de su uso al generar cultura de respeto y responsabilidad.

3.4.1 Percepción del entorno. En ese subtema, está enfatizado el pedalear en vías públicas con salidas periódicas se busca enseñar aspectos básicos de la señalización con gestos, el cuidado en el tránsito compartido con el transporte motorizado, la comunicación a través del contacto visual con motoristas para prever posibles accidentes, la autonomía y control en íntima asociación, pues el/la ciclista debe tener capacidad cognitivo-motora de deslumbrar los posibles riesgos donde la percepción es de convivir con la presión de evitar conflictos principalmente en los cruces.

3.4.2 Sensibilización del otro/a En ese subtema, el énfasis se pone en relación dialógica de alteridad al aprender a través de nuestras propias experiencias donde la bicicleta busca favorecer el contacto con paisajes rurales contextualizado al concepto *ecomotricidade* (RODRIGUES; GONÇALVES JUNIOR, 2009) como forma de existir cotidiana más allá de la visión reduccionista de la naturaleza apropiada a una visión integral de reconocimiento incorporada a la crisis ecológica al mundo-vida.

CONSIDERACIONES

Al presentar nuestra experiencia desde dos intervenciones basadas en la propuesta conceptual “Programa Biciudadanía para ambientes escolares”, afirmamos la responsabilidad institucional de promover la bicicultura en los establecimientos de enseñanza básica, media y superior para sensibilizar sobre la convivencia entre movilidad activa y transporte motorizado. Consideramos que esa propuesta debe estar estructurada como política pública de carácter intersectorial referente a los siguientes aspectos organizacionales: a) el apoyo de las universidades para “bicivilizar” la bicicleta; b) la policía debe cumplir su rol de fiscalización del control de velocidad en el tránsito; c) la gestión pública (municipal, estatal y federal) deben fomentar la implementación de infraestructura ciclovía y realizar acciones educativas de sensibilización para la movilidad activa con beneficios para la salud ambiental urbana.

REFERENCIAS

ALCADÍA. **Guía para la elaboración del Plan de Movilidad Escolar.** Bogotá: Secretarías Distritales de Movilidad y de Educación, 2016.

BERTUSO, P.; GONÇALVES JUNIOR, L.; IGNATIOS, M.; CULTRI, C.; MACHADO, A.; CRIVELLI, F.; PARISER, E. Projeto de educação ambiental e lazer consciente (PEDAL-Consciente): relatos de professores. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA, 5., 2012. *Anais...* São Carlos: UFSCar/SPQMH, 2012. p. 696-703.

BRASIL. **Programa Bicicleta Brasil (PBB)**. Lei 13.724, de 4 de outubro de 2018. Brasília: Diário Oficial da União, 2018.

BRASIL. **Caderno de Referência para Elaboração de Plano de Mobilidade Urbana**. Brasília: Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Mobilidade Urbana (PNMU)**. Lei 12.587, 3 de janeiro 2012. Brasília: Presidência da República Federativa do Brasil, 2012.

BRASIL. **Estatuto das Cidades**. Lei 10.257, 10 de julho de 2001. Brasília: Presidência da República Federativa do Brasil, 2001.

BRASIL. **Código de Trânsito Brasileiro (CTB)**. Lei 9.503, 23 de setembro 1997. Brasília: Presidência da República Federativa do Brasil, 1997.

CHILE. **Ley número 21.088**. Modifica la ley de tránsito para incorporar disposiciones sobre convivencia de los distintos medios de transporte. Santiago: Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2018.

CHILE. **Política Nacional de Seguridad de Transito**. Santiago: Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones, Comisión Nacional de Seguridad de Tránsito (CONASET), 2017.

CHILE. **Política Nacional de Desarrollo Urbano**. Hacia una nueva política urbana en Chile. Ciudades Sustentables y Calidad de Vida. Santiago: Secretarías Regionales Ministeriales del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MINVU), 2014.

CHILE. **Análisis Normativo de la Bicicleta**. Santiago: Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones (SECTRA), diciembre 2013.

CHILE. **Vialidad ciclo-inclusiva**. Espacios públicos urbanos. Recomendaciones de diseño. Santiago: Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2015.

CON BICI AL COLE. **Con Bici al Cole. Proyecto pedagógico para alumnos de primaria**. Barcelona: Ministerio del Medio Ambiente, 2007.

ECF. **Cycling delivers on the global goals**. Shifting towards a better economy, society and planet for all. Bruxelles: Europe Cyclists Federation (ECF) and World Cycling Alliance, 2016.

FPC. **Pela inclusão do ciclismo nos currícula escolares**. Lisboa: Federação Portuguesa de Ciclismo, Programa Nacional Ciclismo para Todos, 2017.

GONÇALVES JUNIOR, L. Projeto de educação ambiental e lazer consciente (PEDAL Consciente). In: ProEX-UFSCar. **Edital de atividades de extensão/2019**. São Carlos, ProEx/UFSCar, 2019.

ONU. **World Cities Report (WCR)**. Urbanization and Development: Emerging Futures. Nairobi: United Nations (UN) Human Settlements Programme, 2016.

ONU. **Convención Marco sobre el Cambio Climático (FCCC)**. Paris: Organización de las Naciones Unidas (ONU) (COP-21), 2015a.

ONU. **Transforming our world: Agenda 2030 for Sustainable Development Goals (SDG)**. Geneva: United Nations (UN), 2015b.

RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz**, v. 15, n. 4, p. 987-995, 2009.

SALDIVA, P. **Vida urbana e saúde: os desafios dos habitantes das metrópoles**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.



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

ISSN 2527-192X

MESSIAS, Priscila Queiroz; ROCHA, Pâmela Silva; MARTINS, Denise Andrade de Freitas. Interação social entre estudantes com e sem deficiência em práticas artísticas e musicais. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 25-34.

INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA EM PRÁTICAS ARTÍSTICAS E MUSICAIS

Priscila Queiroz Messias
Pâmela Silva Rocha
Denise Andrade de Freitas Martins
(Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG Ituiutaba)
priscila.queirozm@hotmail.com

Eixo Temático: Motricidade e Arte

Resumo: Este artigo compartilha resultados de pesquisa e propõe reflexões acerca do processo de interação social entre estudantes com e sem deficiência, na realização de práticas artísticas e musicais constantes das atividades de projetos de pesquisa e extensão. O referencial teórico sustenta-se em três pontos centrais: o contato com o diferente e os processos discriminatórios; aprendizagem através de novas experiências; e a “diferença” na infância. A metodologia de pesquisa constou da análise de 11 diários de campo (análise de conteúdo), de onde emergiram 2 categorias: 1) Resistência à experiência e 2) Elaboração através da interação. Como resultados, as práticas artísticas e musicais se revelaram um campo fértil na melhoria da comunicação e no relacionamento dos estudantes (com e sem deficiência), mesmo em face de alguma resistência.

Palavras-chave: Práticas Sociais; Deficiência; Processos de Interação.

INTRODUÇÃO

Este artigo compartilha os resultados de uma pesquisa explorando algumas questões acerca do processo de inclusão, propondo reflexões acerca da interação entre estudantes com deficiência e estudantes sem deficiência na realização de práticas artísticas e musicais. Tais reflexões foram possíveis a partir de nossa participação em projetos de extensão e pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais (unidade Ituiutaba), intitulados “Projeto Escrevendo o Futuro (PEF)” e “Música na APAE”, realizados em 2018. As atividades¹ propostas nesses projetos tinham como objetivo

1 As atividades constavam da realização de práticas artísticas e musicais com vinte e cinco estudantes da educação integral e treze estudantes da educação especial, que se encontravam semanalmente na escola de música para: manuseio e experimentação de instrumentos musicais, improvisação musical, encenação teatral, realização de jogos rítmico-musicais e oficinas de jogos e brincadeiras, com a finalidade de construir-reconstruir uma performance com base em obras do compositor brasileiro Alexandre Schubert,

contribuir com o processo de formação e socialização de estudantes (entre nove e treze anos) da educação integral e educação especial, assim como identificar os processos educativos decorrentes de tais atividades, as quais envolveram intervenções em música, teatro e literatura, consideradas o passo a passo do processo de construção-reconstrução de uma práxis musical dialógica intercultural. Essas intervenções aconteceram na perspectiva da garantia dos direitos humanos às pessoas com e sem deficiência, incluindo-se os direitos sociais e culturais, pautando-se na pedagogia libertadora do educador brasileiro Paulo Freire (1967), com base no diálogo e nas experiências e compreensões das pessoas envolvidas.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, com observação participante e registros em diários de campo (com posterior análise), além de fotografias, filmagens, desenhos, textos escritos e situações-diálogo com os/as participantes dos projetos, os quais foram convidados a colaborar após autorização em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), resguardados seus nomes², Termo de Assentimento (TA), por se tratar de crianças e autorização de uso de som e imagem, tendo em vista os resultados da intervenção e das performances (registradas em arquivo audiovisual).

Com base nas experiências realizadas, observamos que as práticas artísticas e musicais se mostraram potentes na revelação de novas aprendizagens e modos de interação, de onde emergiu a necessidade de se analisar os modos de relação entre as crianças com e sem deficiência em meio às práticas realizadas junto aos projetos. Desse modo, objetivando compartilhar os resultados da pesquisa e propor reflexões acerca da interação entre estudantes com e sem deficiência na realização de práticas artísticas e musicais, questionamos: quais foram as contribuições decorrentes desse convívio? Trata-se apenas de interação ou há inclusão?

O contato com o diferente e os processos discriminatórios

Na legislação brasileira, deficiência é compreendida como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, p. 1) e se enquadra em cinco categorias: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla. Na perspectiva médico-biológica a

escritas originalmente para piano solo e piano a 4 mãos, e arranjas para xilofones e metalofones, percussão corporal, teclados e piano.

² Neste artigo usaremos nomes fictícios para os participantes da pesquisa, firmadas as assinaturas dos termos de consentimento, assentimento e uso de som e de imagem.

deficiência resulta de um conjunto de elementos ou características patogênicas presentes no organismo do indivíduo, cuja origem se encontra na própria composição genética da pessoa portadora. No decorrer da história, várias foram as concepções teóricas elaboradas acerca do tema “deficiência”, todavia, uma única perspectiva não permite compreender a complexidade desse fenômeno.

De acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência, elaborado pela Organização Mundial de Saúde (2012), a deficiência “faz parte da condição humana” (p. 3) e se manifesta permanentemente ou temporariamente em grande parte da população em certo momento da vida. É entendida como um fenômeno complexo, socialmente significativo e independente das condições orgânicas patológicas, que apenas geram limitações (OMOTE, 1980), sendo que é no contexto sociocultural, que determinados critérios ou padrões são fixados como dotados de um caráter negativo.

Toda a conjuntura existencial das pessoas com deficiência torna-se um campo rico para a projeção de preconceitos em virtude do seu afastamento dos padrões físicos e/ou intelectuais e comportamentais, compreendidos em função do que se considera ausência, falta ou incapacidade. É dessa forma que a organização social nega as diferenças, interpretando-as como deficiências, relacionando-as ao outro, considerado incapacitado. Conforme Camacho (2001), o meio mais agressivo de estabelecer relações com o semelhante é através do preconceito, assim como a forma mais eficiente de discriminação e de exclusão, porque a diferença é considerada desigualdade e não diversidade.

Omote (1999) descreve as etapas do tratamento discriminatório destinado às pessoas com deficiência: compreensão e reconhecimento social do sujeito como desviante; exclusão das atividades comuns da comunidade e a inserção em espaços de criação de tarefas especificamente destinadas a pessoas com deficiência; interiorização e incorporação, pela própria pessoa com deficiência, desse papel a ela atribuído, até que essa condição passa a ser aquela que a identifica e através da qual se relaciona com o ambiente circundante.

Aprendizagem através de novas experiências

As experiências sociais exercem papel fundamental na formação das pessoas. O ser humano, enquanto um ser que se desenvolve em contato com a sociedade, transforma-se em cada situação vivenciada. A aprendizagem, que se dá através de novas experiências, pressupõe um saber prévio a partir do qual novas aprendizagens ocorrerão.

Dewey (1959) traz uma abordagem que privilegia a experiência, valorizando as vivências anteriores das pessoas na aquisição de aprendizagens. Com a interação social e com base nas experiências cria-se a possibilidades de desenvolver habilidades capazes de promover mudanças frente aos problemas vivenciados.

Na neurociência, as pessoas percebem, interpretam e utilizam o conhecimento adquirido por meio de experiências anteriores para conferir sentido ao visto, e a aprendizagem modifica a estrutura física do cérebro, tornando-o mais funcional. O cérebro humano possui uma arquitetura mutável, com a capacidade de adaptação, regeneração e evolução, sempre em constante transformação. Cada nova experiência e interação do ser humano com o meio provoca mudanças no cérebro. A capacidade de adaptar-se às novas situações, espaços, culturas e acontecimentos é intrínseca ao ser humano e está presente desde o início da existência, nos caracterizando como um contínuo vir-a-ser, em constante processo de subjetivação, socialização e significação do mundo.

Sartre (2013) situa o ser humano no mundo como tarefa inacabada, já que não há possibilidade que ele seja definitivamente alguma coisa, mas um constante vir-a-ser, um tornar-se através das redes de relações e transformações que são significadas e ressignificadas num movimento contínuo e permanente.

Para a fenomenologia, a compreensão neurocientífica da aprendizagem se dá pelo conceito de intencionalidade (ato de dar um significado) e no modo como ela, a compreensão, integra a consciência e o objeto simultaneamente, por conseguinte, a experiência do ser-no-mundo (FORGHIERI, 2017). Conforme Merleau-Ponty (1994), novas ideias surgem a partir das vivências intencionalmente significadas e imediatamente são colocadas em prática na ininterruptabilidade do movimento intencional que se dá conjuntamente ao movimento da consciência em direção ao mundo. O conhecimento do mundo se dá a partir das próprias experiências de cada pessoa, que tem seu campo perceptual alterado no acúmulo de suas experiências e na dialética resultante de seu ser no mundo.

A diferença na infância

Para Papalia e Feldman (2013), a primeira infância é considerada uma das fases mais importantes, ocasião onde ocorre um grande salto no desenvolvimento e crescimento da criança, na qual os elementos básicos da personalidade começam a se formar. A criança começa a se socializar mais intensamente e tem de aprender a lidar

com seus medos e a elaborar seus próprios conceitos, com base em seus conhecimentos e de acordo com as orientações dos pais, amigos e educadores, além de que, com estimulação externa, há um grande desenvolvimento cognitivo.

Em relação à aprendizagem, Mata (2010) afirma que é o desenvolvimento contínuo com base na plasticidade neural que nos permite aprender a todo o momento, tendo por consequência mudanças de percepção sobre a realidade e também alteração de comportamento. Para Pinheiro (2011), a estimulação ambiental muda o curso de nossa vida, estimulando nosso cérebro e evitando a construção de valores preconceituosos, processo que se inicia na infância, mas não se restringe a essa fase. Assim, a educação e os sistemas de ensino, enquanto processos ativos e dinâmicos, são desafiados a organizar projetos políticos e pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças e construa valores como o respeito, a solidariedade, a justiça e a igualdade, considerados fundamentais para o desenvolvimento da cidadania. Todavia, observamos certa restrição no desenvolvimento e convívio das pessoas com deficiência.

Góes (2002) aponta questionamentos e críticas em relação ao processo de educação, dado que o mesmo deveria potencializar as várias capacidades das pessoas, seja com ou sem deficiência. No entanto, o que se observa é um modelo de educação orientado pelas deficiências e não pelas possibilidades, o que corrobora para que essas pessoas se sintam ainda mais limitadas no ambiente. Além disso, o tratamento especializado designado à pessoa com deficiência, usualmente de caráter assistencialista, pode fomentar a estigmatização e a segregação da mesma, sobressaltadas as diferenças entre pessoas com e sem deficiência.

Em Pinheiro (2011), para minimizar os valores preconceituosos, a escola deveria voltar-se para a reflexão e construção do valor de respeito às diferenças. Quanto mais cedo a criança aprender a conviver com as diferenças, maiores são as chances do respeito à diversidade e convivência proveitosa serem desenvolvidos. Estimular a convivência entre crianças com diferentes características e em qualquer espaço é fundamental nesse processo, podendo minimizar os juízos preconceituosos e ações discriminatórias diante de variadas situações de conflito relacionadas às representações individuais construídas e em nosso cotidiano. A convivência com o diverso, pessoas com diferentes características, propicia vivências desafiadoras, as quais estimulam o cérebro, órgão sensível às mudanças e experiências externas e mutável a cada nova experiência.

Resultados e discussões

Para a construção dos resultados utilizamos como metodologia de pesquisa a análise de conteúdo, compreendida por um conjunto de técnicas de análise de dados qualitativos que visam interpretar o conteúdo de documentos e textos descritivos na íntegra para atingir uma compreensão de seus múltiplos significados em um nível que vai além de uma leitura comum (BARDIN, 1977; MORAES, 1999). Dessa forma, realizamos a leitura minuciosa de 11 diários de campo construídos entre os meses de agosto a outubro de 2018, a partir das intervenções realizadas nos projetos “Música na APAE” e “Projeto Escrevendo o Futuro (PEF)”. No total foram construídos 20 diários de campo, porém, analisamos apenas aqueles em que as atividades propostas pelos projetos foram realizadas em conjunto, envolvendo os estudantes da educação integral e educação especial, tendo em vista o objetivo apresentado para discussão nesse artigo, elencando duas categorias: 1) Resistência à experiência e 2) Elaboração através da interação.

1) Resistência à experiência

Ao chegar no fosso, cada estudante da APAE se posicionou em um instrumento e Deca disse que havia uma turma de estudantes da escola estadual no palco e que eles iam participar também. Imediatamente Juca disse “Não, que turminha do Estadual? Eu quero ir pro meu barraco”, se afastando do instrumento e sentando em uma cadeira (DC³ VIII).

Deca anunciou que todos tocariam juntos, ao que Mara incentivou, solicitando aos estudantes da APAE que mostrassem seus talentos musicais aos estudantes do Estadual. Teté [APAE] virou para Pala [APAE] e perguntou: “Eles estão vindo pra cá?”. Pala respondeu que sim e Teté pareceu ficar apreensiva com a vinda de outros estudantes (DC VIII).

Os dois excertos foram selecionados do DC VIII, primeiro encontro envolvendo estudantes com e sem deficiência, visto que, a priori, as atividades estavam sendo desenvolvidas separadamente: estudantes da APAE com atividades musicais e estudantes do Estadual com atividades teatrais. Observa-se que a fala de Juca (APAE) sugere isolamento e restrição social, características recorrentes em pessoas com deficiência quando expostas à pessoas estranhas em sua convivência.

A fala “eu quero ir pro meu barraco” sugere fechamento em detrimento de abertura social, o que pode resultar em modos de ação que visam conservar o estado

3 O termo Diário de campo será apresentado pelas letras iniciais das palavras, assim: DC.

anterior, o que priva a pessoa de estabelecer contato e conhecimento com outras pessoas, o que poderia causar tanto sofrimento como novas possibilidades de vivências.

Deca disse que alguns estudantes do Estadual participariam do ensaio. Juca logo disse em tom de voz baixo “Aneim, aneim, aneim”. Quando alguns estudantes do Estadual subiram no palco, Juca pegou o capuz de sua blusa de frio e cobriu sua cabeça, encolhendo o corpo [parecia querer se esconder e fugir]. Pala perguntou para Juca se ele não gostava dos estudantes do Estadual e Tico, que estava ao lado de Juca, respondeu que não. Pala perguntou-lhes o motivo, mas os estudantes negaram e não responderam (DC X).

Analisando esse excerto, é possível observar a negação da experiência por parte de um dos estudantes da APAE. Tal situação revela que a interação entre os estudantes com deficiência e sem deficiência apresentou-se de forma precária, o que implica dificuldade de socialização e novas aprendizagens. Possivelmente as novas aprendizagens em associação às experiências anteriores, em situação de ampliação da convivência determinou a esquiva nos encontros (trocas, contato e aproximação).

Comprendemos que as vivências artísticas e musicais aconteceram aquém de suas possibilidades e potencialidades, enrijecidas e bloqueadas pelos condicionantes sociais que constroem compreensões sobre o mundo e as pessoas, simplificações capazes de responder de forma imediata às demandas ameaçadoras do ambiente, porque contradizem o esquema cognitivo prévio. Para Silva (2006), essa dissociação da experiência concreta pelas ideias prévias só permite vivências incompletas distanciadas da realidade, carentes de intensidade e reflexão elaborativa e ressignificante.

2) Elaboração através da convivência

Deca perguntou em voz alta: “Nat, cadê a Aila?” e Nat respondeu: “Ali”, apontando o dedo para onde Aila estava. Quando todos olharam, Aila estava de mãos dadas com um estudante do Estadual. Deca perguntou ao estudante do Estadual quem havia tomado a iniciativa de pegar nas mãos e o estudante respondeu que ele apenas havia olhado para Aila e ela logo deu suas mãos para ele (DC VIII).

(Não há como não se emocionar ao ler esse excerto). Aila apresenta patologia grave associada aos processos mentais, e nos encontros foi uma das estudantes em evidência, tendo em vista sua capacidade de percepção das situações vivenciadas. De acordo com o descrito, confirma-se que a identificação decorre da convivência e da aproximação, na medida em que se é capaz de enfatizar o que não é igual e ao mesmo tempo em que se identifica as semelhanças na diferença, desafiando os receios do

estranhamento e do medo e estimulando a elaboração da estranheza induzida pela diferença.

Retirando-nos do campo que nos permite enxergar apenas as diferenças e superando o paradigma estigmatizante da deficiência enquanto limitadora de possibilidades, o estar com o outro, que é diferente, veicula a construção de novos sentidos para a relação. Assim, “[...] o princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas significa que a educação é, essencialmente, um processo social” (DEWEY, 1971, p. 54-55).

O pegar nas mãos do outro nos pareceu um movimento espontâneo da estudante com deficiência de aceitação e integração ao outro e às práticas realizadas. Não como desenvolvimento apenas individual, mas como uma experiência de recriação do real, sempre em relação ao outro. Para Di Digiorgi (1992, p. 24) “o ponto inicial de qualquer aprendizado na escola, assim como na vida, que a escola deve reproduzir o melhor possível, é uma atitude qualquer que já esteja sendo exercida; atividade esta que se dá espontaneamente e que corresponde ao interesse do educando”. Ações espontâneas em direção a uma interação não discriminatória entre estudantes com e sem deficiência são de grande importância.

A apresentação se iniciou por volta das 10 horas. No palco, os estudantes do Estadual encenavam, enquanto Aila andava de um lado para outro, sem perturbar. No momento em que esses estudantes desceram do palco dando continuidade à encenação, Aila se juntou aos demais estudantes do Estadual [sem deficiência] que tocavam clavas. Nesse exato momento Aila foi abraçada por uma das professoras participantes, e nos braços dela permaneceu (DC XVIII).

A convivência social, o contato e as interações com o outro são fatores que favorecem a promoção de aprendizagens significativas e é nesse sentido que Dewey (1959) afirma que as experiências só são possíveis através das relações ativas estabelecidas entre o ser humano e o seu meio social. Sabemos que, com pessoas com deficiência, essas relações são mais restritas, o que dificulta os processos de aprendizagem. Todavia, observamos que Aila permitiu a si mesma o estabelecimento de vínculo, contato e aproximação com outras pessoas, quebrando barreiras de separação existentes entre pessoas com e sem deficiências.

No momento em que todos se posicionaram em seus respectivos lugares no palco, Aila ficou ao lado de Dedé, um estudante do Estadual que fazia a parte cênica do espetáculo. Dedé estava com um sapo verde feito de espuma (um

brinquedo) em sua mão e Aila queria pegar o sapo, mas Dedé não deixou que Aila pegasse, pois o sapo fazia parte da encenação (DC XVIII).

O excerto mostra a presença do objeto lúdico nas atividades realizadas e o desejo e entendimento de Aila e de Dedé, de que o referido objeto, sapo, integrava a encenação, ou seja, deveria continuar nas mãos de Dedé. A presença desse objeto pode ser compreendida como elemento de estímulo para o desenvolvimento social, interação entre as crianças com e sem deficiência, troca de informações e, conseqüentemente, ressignificação das relações, o que corrobora na “desconstrução” de estereótipos e preconceitos.

Considerações finais

De acordo com a análise dos dados coletados, percebemos melhoria na comunicação e no relacionamento entre os estudantes com e sem deficiência, construção de vínculos, produção de autonomia e corresponsabilidade nas tarefas e funções exercidas por cada um deles, dentre: instrumentação musical (execução e improvisação), teatralização e encenação de personagens. Todavia, a resistência por parte de alguns estudantes da APAE (com deficiência) em relação aos estudantes do Estadual (sem deficiência) foi um traço marcante durante todo o processo.

Chamar a atenção para a convivência com as diferenças em um ambiente rico para interações e espaço privilegiado de aprendizagens sociais e artísticas é de grande importância, particularmente pelo fato de que a experiência humana em sociedade ainda se pauta por conflitos em função dos preconceitos e discriminações de diversas naturezas. Compartilhamos do entendimento de que a convivência entre pessoas de diferentes culturas e condições psicofisiológicas pode facilitar o processo de diminuição do preconceito em meio aos processos de subjetivação e formação de identidade, sejam crianças, jovens ou adultos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: Casa Civil, 1999.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DI DIGIORGI, C. **Escola nova**. São Paulo: Ática, 1992.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, método e pesquisas. 10. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

MATA, P. A. **A importância da primeira infância na visão da neurociência pedagógica**, 2010. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c205749.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

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

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OMOTE, S. A deficiência como fenômeno socialmente construído. In: SEMANA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, FILOSOFIA, CIÊNCIAS SOCIAIS E DA DOCUMENTAÇÃO, 21., 1980. **Anais...** Marília: UNESP, 1980.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Revista Ponto de Vista**, v.1, n. 1, p. 4-12, 1999.

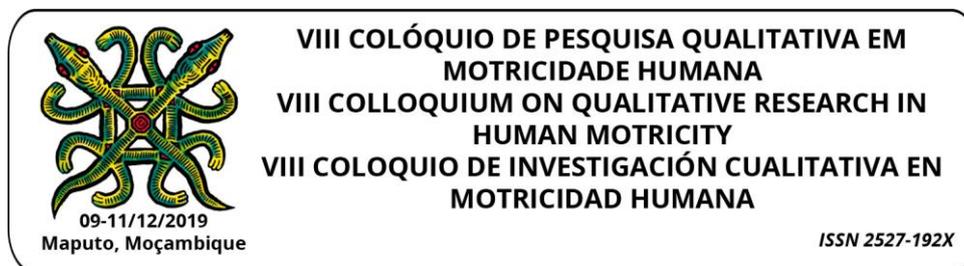
ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

PAPALIA, D.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PINHEIRO, V. P. G. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 215-233, 2011.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-434, 2006.



FIGUEROA, Claudia Quintana; DUARTE, Paola Castro. Manifestación dancística: el coraje del norte chileno fiesta religiosa de la Tirana, desde sus actores 2018. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 35-47.

MANIFESTACIÓN DANCÍSTICA: EL CORAJE DEL NORTE CHILENO FIESTA RELIGIOSA DE LA TIRANA, DESDE SUS ACTORES 2018

Claudia Quintana Figueroa
Paola Castro Duarte
(Universidad Austral de Chile)
claudia.quintana@uach.cl

Eixo Temático: Motricidad y Resistencia

Resumo: La Fiesta de la Tirana como instancia de manifestación y devoción, presenta elementos distintivos que la han convertido en una festividad tradicional y característica del Norte de Chile; ahí confluyen todas y todos por su amor hacia la Virgen del Carmen, sin considerar género, edad ni clase social para su participación. Este relato de experiencias surge de la visita de un grupo de estudiantes y profesoras durante el mes de julio del año 2018; ahí se pudieron observar y entrevistar a distintos integrantes de las Sociedades Religiosas. Para la creación de categorías de análisis se revisaron 24 entrevistas de las cuales 6 correspondieron a figurines, 6 a Caporales y 12 a bailarines de fila. Los resultados fueron: Sensaciones de la manifestación dancística; Intercambio cultural y Cambio social; Organicidad y estructura de la Fiesta religiosa.

Palavras-chave: Identidad Territorial. Fiesta de la Tirana. Tradición. Manifestaciones Dancísticas. Devoción.

INTRODUCCIÓN

La Fiesta de la Tirana es una instancia Religiosa en la que participan distintos habitantes del Norte de Chile y América que con el transcurso del tiempo ha congregado a miles de visitantes durante su mayor día de expresión, el 16 de julio. Más allá de lo anterior encontramos distintas maneras de expresión de amor, emoción y veneración hacia la Virgen del Carmen, considerada la Patrona de Chile, generando una identidad territorial particular cimentada en lo desarrollado tanto por los salitreros, obreros y pescadores como por los forajidos que se han acercado por devoción y fe. También existe un elemento fuerte sobre la familia, que va transmitiendo estas danzas y manifestaciones con el paso del tiempo, potenciando así una cultura local viva en el territorio, formando a personas que consideran a la “Chinita” como a alguien esencial para su desarrollo personal y emocional.

Respecto al contexto chileno, cuya longitud territorial nos permite tener mayor riqueza cultural, genera a la vez una lejanía respecto a manifestaciones y sentidos de sus habitantes. Por lo anterior es que este estudio busca recoger las impresiones de los actores de la Fiesta (danzantes) para reconocer los hitos culturales, místicos y locales a través de la Danza Religiosa.

OBJETIVO

Analizar los hitos y hechos determinantes que permiten la transmisión cultural sostenida en el tiempo, a través de las manifestaciones dancísticas de la Fiesta de la Tirana desde sus actores, en el año 2018.

MARCO TEORICO

Fiesta de la Tirana

La Fiesta de la Tirana se lleva a cabo en el pueblo con el mismo nombre durante el mes de Julio. El día 16 de julio, identificado como festivo nacional en Honor a la Virgen del Carmen, es el de mayor celebración. En esas fechas se genera gran efervescencia entre los habitantes del Norte de Chile, Bolivia y Perú ya que se desplazan a esa zona geográfica para venerar a la Virgen del Carmen o “China como cariñosamente le llaman” (GUERRERO, 2012, p. 72). Es en este lugar donde se expresan de manera simultánea distintas Sociedades Religiosas (S.R.) quienes, para llegar a estar en esta festividad, se preparan durante todo el año para presentar sus mandas que buscan salud y bienestar (GUERRERO, 2012).

Ésta se ha llevado a cabo desde el siglo XX sin mayores interrupciones, excepto en 1934, 1991 y 2009 por causas relacionadas a problemas de salud (GUERRERO, 2014), por lo que se considera como una actividad tradicional, cultural religiosa y popular del Norte de Chile (GUERRERO, 2012). Además, su permanencia temporal radica en que quienes asisten a este espacio pertenecen a distintos grupos y clases sociales ya que el elemento central es la fe (GARCÍA, 2009). Durante esos días la cantidad de visitantes en el poblado es aproximadamente de 17.000 a 200.000 (SERNATUR¹, 2015).

Posee una mixtura de participantes que identifican distintas maneras de concebir o de manifestar la fe; una de ellas son las danzas que tienen diversas raíces, desde las

¹ Servicio Nacional de Turismo.

más ancestrales o fundadas en el territorio salitrero, hasta las más actuales o influenciadas por otras culturas, andinas bolivianas, estadounidense, entre otras (GUERRERO, 2011). Se asume que éstas sufren y sufrirán variaciones de distintos tipos, principalmente por la carga social y temporal de quienes componen las S.R. Un ejemplo de lo anterior se evidencia en la música, mudanzas y vestimenta.

Históricamente se aprecia que las primeras danzas fueron estructuradas en torno a barrios o al lugar de trabajo y que los patrones de reclutamiento iban en relación a familiares como de una red social instalada en estos sectores (GUERRERO, 2011) generando un espacio de cercanía y apropiación, siendo también agrupaciones paganas al servicio de la veneración a la Virgen; por lo anterior es que:

En este sentido, cada grupo familiar o social de promeseros, recrea su propia existencia en el mundo; toma lugar dentro de un orden o cosmos; reafirma su identidad grupal; [...] lo actualiza constantemente revistiéndolo con ropajes siempre nuevos, conforme a los tiempos, de modo de mantener su vigencia (GARCÍA, 2009, p.238).

Se pueden identificar agrupaciones religiosas con distintos requisitos; algunas formadas por familias, otras por fe, por cercanía con la danza específica, etc., pero que en definitiva se instalan y en sus posibilidades buscan permanecer y perdurar de acuerdo a los distintos cambios.

Danza Religiosa

La danza entendida como un concepto difícil de encasillar, pero que debe considerar para su definición, el momento, la cultura y la época en que ocurre, obteniendo varias definiciones a lo largo de la Historia (URBELTZ, 1994). Es por esto y en relación a Pérez (2008) quien dice “Propongo, entonces, considerar a la danza como un espacio que está en medio de una serie de actividades humanas más o menos próximas que, muchas veces, pueden superponerse a ella” (p.2), lo que nos permite identificar a la Danza Religiosa (D.R.), en un espacio de arte y manifestación, sin ser esto una expresión de “espectáculo”.

Para comenzar a hablar de D.R., no podemos dejar afuera de este concepto a las S.R., las cuales agrupan a los fieles, socios y promesantes.

Para considerar a la D.R. como una expresión religiosa y social (religiosidad popular), fue necesario recorrer un camino el cual incluye el paso de esta demostración de fe, por rigurosas revisiones por parte de la Iglesia. Además de presentarla como un

símbolo ritual, la cual queda de manifiesto por su observancia, repetición y sentido (GARCÍA, 2007). Específicamente en la Fiesta de la Tirana, se consideró una reunión con Vicario Apostólico de Tarapacá, Monseñor José María Caro en el año 1917 para definir como acuerdos: considerar un patrono o divinidad del panteón cristiano, además de que su directiva deba responder a un eclesiástico en su calidad de asesor (GARCÍA, 2007).

Es así como en la religiosidad popular, se demuestra que indirectamente la ritualidad del baile les permite ser expertos, manteniendo la vigencia, producción, identificar su lugar en la danza y acceder al colectivo; evaluar, fiscalizar y sancionar (GARCÍA, 2007). En términos educativos podemos considerar que los/as participantes de las S.R. poseen un gran dominio de la acción, convirtiéndose en transmisores de su realidad y su ritualidad.

Debido a que la devoción y veneración de éstos se materializa de forma oral, se rescata a través de los cantos que han trascendido desde su origen a la fecha y actualmente se evidencia con registro visual. Además, la memoria colectiva mantiene en la actualidad diversos elementos que componen la D.R.

Respecto a los danzantes que componen estas S.R., se definen a continuación:

Tabla 1: Actores en danzas de la Fiesta de la Tirana

Bailarín/bailarina	Integrante de la sociedad, católico, generalmente familiar o cercano al barrio de la sociedad. Peregrino y promesero.
Caporales	Promesante bailarín de formación religiosa, conocimiento de los Bailes Religiosos, su liderazgo y sentido de la responsabilidad es elegido por su Sociedad en Asamblea, para formar y dirigir el Baile Religioso.
Figurines.	Utiliza un traje diferente al de los demás, actúa de forma propia para resguardar las filas de su Baile Religioso mientras realiza sus danzas de culto. Si no son parte de la sociedad funcionan como “figurín suelto” pidiendo permiso al caporal de la S.R. para poder bailar con ellos.

Fuente: Gacitúa (2017).

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

La investigación se sustenta en la metodología cualitativa y en un estudio de tipo Fenomenológico (LEAL, 2003) en donde, al observar el evento desde los participantes se puede interpretar la construcción establecida por los/as bailarinas de la Fiesta de la Tirana.

La recolección de datos se efectuó, con registro de Diario de Campo (BONILLA; RODRÍGUEZ, 2005) y entrevistas semi estructuradas (DÍAZ;

MARTÍNEZ; VARELA, 2013). A la llegada al pueblo de la Tirana, la primera acción fue hacer un recorrido por el entorno, reconociendo los puntos de encuentro de las S.R. Posterior a esto, los investigadores definen los bailes religiosos que se considerarían. La distribución fue:

P1: Morenos, Sambos Caporales, Kallahuayas, Tobas.

P2: Cuyacas, Chinos, Gitanos, Tinkus.

P3: Figurines Suelos, Indios, Chunchos.

P4: Morenadas, Diabladas, Osadas.

Lo siguiente consistió en: levantar el registro del diario de campo de la S.R. correspondiente mientras realizaban su mudanza y entrevistar a un/a integrante de la misma.

La población correspondió a todos/as aquellas personas que participaron ya sea como peregrino, socio o bailarín. La muestra fue al azar, siendo los sujetos informantes 24 danzantes, de los cuales 6 eran caporales, 6 figurines y 12 bailarines de fila.

ANÁLISIS DE LOS DATOS.

En función de los datos recolectados en las entrevistas, se configuran las siguientes categorías de análisis obtenidas a partir del índice de saturación:

Categorías
Sensaciones de la manifestación dancística <ul style="list-style-type: none"> - Emocionalidad - Acción intencionada
Intercambio cultural y Cambio social <ul style="list-style-type: none"> - Tradición - Identidad Territorial - Convergencia
Organicidad y estructura de la Fiesta religiosa <ul style="list-style-type: none"> - Estructura del baile religioso - Federación y reglamentación de la fiesta

Sensaciones de la manifestación dancística

En esta categoría podemos identificar el rol fundamental de los sentidos al momento de atrapar las impresiones resultantes de algún hecho específico, que en esta ocasión es la D.R. Según David Le Breton (2007) manifiesta que, entre la carne del ser humano y el mundo, existe una continuidad sensorial de la cual tomamos conciencia a través del sentir, mediante las resonancias sensoriales y perceptivas, en donde los estímulos son envolventes a lo largo del tiempo.

Según Guerrero (2011), “la búsqueda de la identidad como bailarines y la consiguiente necesidad de diferenciarse de los demás, los ha llevado a construir estrategias para ese logro” (p.9). Estas las identificamos a través de nuestros entrevistados, quienes manifiestan su alto grado de emoción, conexión y devoción al bailar a la Virgen, además de observar la transformación en el pueblo de la Tirana:

*Si tú te fijas es una sensación que te envuelve, el solo hecho de estar aquí
sientes una vibra que no se siente en otro lugar, o sea sucede algo mágico*
S.R. Sociedad Religiosa Morenada Nuestra
Señora de la Merced.

De lo anterior consideramos que a través de sus sensaciones y lo intencionado mediante la danza que representa la “manda”, interactúa con el entorno formando un ambiente propio de la Fiesta. Esta relación carnal, representada por los promeseros/as permite el diálogo con la divinidad, que en palabras de Marleau-Ponty (1945) se entiende como la unión de nosotros con las cosas, dando comprensión a la Danza en el territorio durante la fiesta.

La expresión hacia lo que uno hace en cuanto a la promesa es muy distinto a lo de la gente, porque cuando uno danza a la virgen es como una conexión distinta, tu ni siquiera te fijas en quien te está mirando, no te fijas en nada de tu alrededor, tú te conectas como a otro mundo y tratas de dar como todo tu esfuerzo para hacerlo de la mejor manera y poder disfrutar el momento en el que tu estas entregando la danza a la virgen
D.G. Sociedad Religiosa La Diablada de Victoria
Devotos de la Virgen del Carmen.

Respecto al concepto de “manda” y profundizar en su comprensión, según Gacitúa (2017) indica que en el caso de la Fiesta es “la promesa sagrada que se establece con la Virgen del Carmen y brota como prenda por la petición y/o agradecimiento del peregrino” (p.39). Esta es la razón por la cual la mayoría de los/as bailarinas de la fiesta se encuentran danzando, para traer mejoras en sus vidas (laboral, social, salud, etc.). Según el mismo autor, manifiesta que la intensidad con la que un promesero/a se desenvuelve durante la fiesta, dependerá de la petición realizada, teniendo una proporcionalidad directa entre el sacrificio físico y el mérito. No siempre existirá un elemento corporal pero cuando lo incluye, posee un “componente de mortificación corporal” (Gacitúa 2017, p.43), el cual no es aceptado por la Iglesia Católica ya que representa lo opuesto al cuidado personal.

Existe una alta relación entre la elección de la sociedad del baile y la familia; en varias S.R. las familias son fundadoras de los cuerpos de baile haciendo de esto un legado, generando mayor sentido para cumplir con una manda o promesa a través de la danza:

[...] son tradiciones de muchos años atrás, mi mamá bailaba, después empezaron mis hermanos, mis hijas también están bailando, mi nieto también baila y yo bailo por manda de por vida

S.Y. Osada Ciervo de Jesús de Arica.

Si bien se logra observar un elemento familiar importante en las danzas, también se destaca que en otras ocasiones la cercanía física de la S.R. o la popularidad de un baile, hacen que muchos promeseros se incluyan en sus filas, sin tener mayor relación. Es así como lo indica, la entrevistada G.C:

Me incorporo por el gusto al baile, yo las miraba desde la ventana, un día faltó una niña y me invitaron. Con el tiempo le pido tanto a la chinita que acá estoy

G.C. Baile Religioso Cuyacas de Iquique.

La inclusión de algún familiar a una sociedad de baile no es obligatoria, ya que varios de nuestros entrevistados destacan la necesidad de esperar hasta que el hijo/a, nieto/a, quiera ser parte de este grupo.

Mi hijo de 5 años entra por que él quiere. Yo creo que los niños molestan porque tienen falta de conciencia de lo que están haciendo

H.O Baile Religioso Thukkuri Corazón de María

En las S.R. es común ver niños y niñas muy pequeños, quienes pagan manda por sus padres, ya que son ellos quienes los entregan a la Virgen y los hacen participar de esta tradición sin que ellos tengan conciencia o comprendan lo que están realizando. En repetidas oportunidades, nuestros entrevistados manifiestan que la intensidad del baile y la veneración a la Virgen del Carmen tienen una estrecha relación con el desconocimiento del futuro y el no saber lo que ocurrirá. En este contexto, y considerando la veneración a la Virgen del Carmen, quisimos ahondar en aspectos simbólicos de esta relación humana-religiosa con la Patrona de Chile:

Culturalmente esta fiesta es una de las principales del norte, la gente asiste por la fe, se vive a concho porque uno no sabe si va a volver

G.C. Baile Religioso Cuyacas de Iquique.

La importancia de la Fiesta de la Tirana, en especial el símbolo de la D.R como elemento de Manda, está inserto en la cultura local produciendo un elemento de cultura popular tradicional, arraigada en cada uno de los/as participantes de esta fiesta Religiosa.

Intercambio cultural y Cambio social

Esta categoría se funda en relación a las distintas opiniones de los entrevistados respecto a la gestación de la festividad y su perduración, considerando sobre todo la relación con la Religión como elemento que se ha tornado incluso imprescindible en las distintas S.R.

Como primer tema mencionado en diversos relatos se enmarca en la tradición de la Fiesta; es así, que según Marcos (2004) nos indica que “la idea de tradición remite al pasado pero también a un presente vivo. Lo que del pasado queda en el presente eso es la tradición” (p. 927). De acuerdo a esto se permite evidenciar que el hecho de la permanencia en el tiempo de esta festividad es a partir de la apropiación de este espacio por las familias o pobladores del sector. Como nos indican algunos testimonios:

[...] bueno desde que tengo memoria, o sea mi abuela es fundadora de este baile social antigua y de ahí viene la parte... se mantiene la tradición

G.S. Sociedad Religiosa Morenos Canarios
Humberto Gutiérrez de Arica.

Aunque también se puede observar lo contrario, como nos comenta el entrevistado V.V.:

Lo que pasa es que empezamos hartas familias, grupos de amigos que se juntaron que son nuestros papás en este caso mi abuela, mi bisabuela, ella también es una fundadora del baile [...], fuimos hartas familias y con los años se van perdiendo tradiciones, ya el papá no viene, el hijo se perdió

Sociedad Religiosa Indios Nubes Blancas.

Estos relatos sobre sus vivencias en la Fiesta también se pueden relacionar con la identidad, la cual según Molano (2007) “es el sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social, a un grupo específico de referencia. Esta colectividad puede estar por lo general localizada geográficamente, pero no de manera necesaria” (p. 73). De ahí que los bailarines demuestran a la vez con mayor intensidad lo que van sintiendo durante las danzas que van realizando, ya que sienten propio el espacio para demostrar su devoción.

La identidad y territorialidad también se pueden evidenciar en relación a lo que los distintos actores pretendan proyectar intra y extra espacial, por lo que la masificación de este espacio es una manera de contribuir a esta manera de particularizar el entorno de veneración.

Se destaca que en reiteradas ocasiones los entrevistados manifiestan su descontento frente a diversos actuares y como los muestran hacia el país y el mundo, considerando una burla de las representaciones de la fiesta de la Tirana que son transmitidas por la Televisión:

[...] lo ridiculizan en la manera en cómo lo hacen, o sea es totalmente algo que no tiene nombre, incluso cuando hacen los programas en la tele llega a dar vergüenza

S.R. Morenada Nuestra Señora de la Merced.

[...]. Sería importante que conozcan otros tipos de bailes religiosos, de hecho a nosotros nos hicieron un reportaje y no salió

V.V. Sociedad Religiosa Indios Nubes Blancas.

Finalmente, sobre la permanencia de esta tradición radica en como estas S.R. y en general la comunidad que las rodea influye para que las nuevas generaciones sigan presentándose como expresión de fe.

[...] viajamos a ensayo y nos van explicando donde son las partes en que nosotros tenemos que como avanzar, a veces bailamos a veces no, de a poco nos vamos aprendiendo las mudanzas

S.G. Sociedad Religiosa La Diablada de Victoria
Devotos de la Virgen del Carmen.

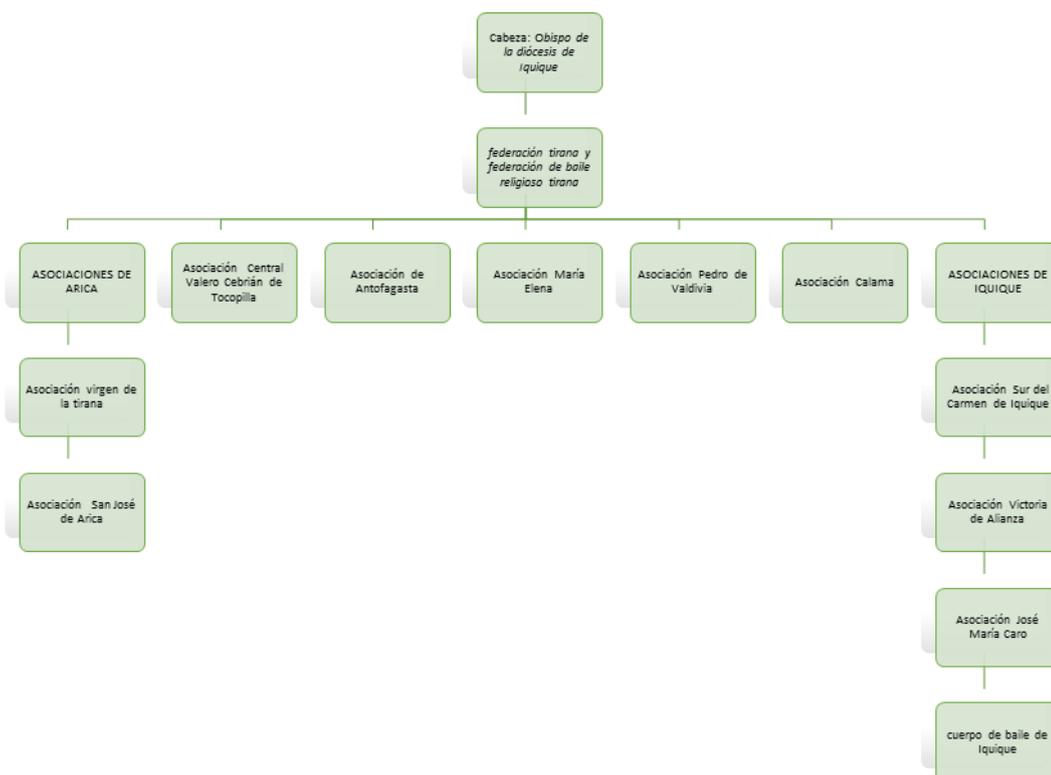
Estas son algunas estrategias, pero dependiendo del tipo de baile y origen de sus integrantes varía el cumplir con estas obligaciones. También hay que considerar que en décadas anteriores quienes constituían éstas eran grupos de obreros, salitreros o pescadores de caletas (GUERRERO, 2011), por ende, se estructuraban y practicaban de manera más expedita. Si bien, algunos elementos se prefieren mantener, hay otros que se han modificado incluyendo el uso TIC en pos de la continuidad.

Organicidad y estructura de la Fiesta religiosa.

Para poder comprender la Fiesta religiosa desde sus aspectos organizativos, es necesario entrar en formalidades de cada participante, destacando sus roles y funciones dentro de dicho momento religioso. Para aclarar este aspecto, entrevistamos al expresidente de Federación Tirana, quien nos contó cómo se configura la Fiesta de la

Tirana, en donde se contempla un organigrama, dirigido por el obispo de la Diócesis de Iquique, bajo este se encuentra Federación de Bailes de Tirana y luego las asociaciones (que reúnen a las S.R.) que en total son 11. Durante el año 2018, éstas contemplaron 202 bailes. Es importante mencionar que este sistema organizativo no considera los bailes No Federados.

Diagrama 1: Organigrama de Federación Tirana y asociaciones.



Fuente: Entrevista Expresidente de Federación Tirana, año 2018.

Este sistema organizacional, permite ordenar los 3 hitos contemplados en la Fiesta de la Tirana: Entrada, Mudanzas y Despedida. Además, en un sistema rotatorio, que designa el orden de las S.R. en los distintos momentos de la Fiesta.

La Federación Tirana, tiene un reglamento estricto que posee un “*Estatuto de la Federación de Bailes Religiosos de la Tirana*”, en los cuales sus ejes vertebrales son: la constitución de la Federación y Directiva, Consejo de disciplina y vestuario, de las asociaciones y sociedades, horarios de bailes, entre otras acciones (FEDERACIÓN, 2012). Según nuestros entrevistados, hoy en día La fiesta de la Tirana se considera la más grande y participativa del Norte de Chile, situación que no permite la entrada a nuevas S.R.

Esta veda, se explica dado la cantidad de bailes que desean expresar su devoción a la Virgen del Carmen en período de la Fiesta. En años anteriores, sus inicios databan desde el 14 de Julio finalizando el día 17. El año 2018, la entrada solemne a la fiesta se realizó el día 10 de Julio, finalizando el 22 (Programa oficial de la Fiesta de la Tirana 2018). Se debe mencionar que esta organización no incluye a las asociaciones no Federadas, quienes deben entrar y despedirse luego que lo haga la última Asociación Federada. Así mismo, se puede observar que deben desarrollar su baile en lugares más lejanos al templo o en horarios en donde ninguna S.R lo realice. Situación similar ocurre con los Figurines sueltos, agrupación de personas que no pertenecen a ninguna S.R, pero que desarrollan su manda de forma independiente, generalmente colaborando con asociaciones pequeñas.

Como se menciona en el apartado anterior, la Fiesta de la Tirana contempla un periodo determinado en el mes de Julio, pero el resto del año forma parte del año Litúrgico de la Fiesta. Este periodo se conoce como “Año Tiranesco”, que para algunos empieza de agosto a Julio, como es en el caso de las Cuyacas de Iquique, mientras que para otros, corresponde desde marzo a junio, ejemplo Tinkus Sukkuris.

CONSIDERACIONES FINALES

Al considerar a los bailes religiosos como una parte intrínseca de la cultura Nortina de Chile, presentes no solo en la Fiesta de la Tirana, si no que, en gran parte del territorio, nos podemos dar cuenta del posicionamiento de los/as bailarinas frente a su rol como transportadores de cultura viva, apropiados de lo que les pertenece y proveedores de una cultura religiosa inconmensurable. Nuestro trabajo es una pequeña muestra de todo lo que queda por descubrir.

El último baile de la procesión es precioso. Es un baile donde entran todos los estandartes. Entra el cura, el presidente de la federación, canta el último baile y a ese baile lo acompaña la virgen hasta la puerta. Se considera un privilegio [...]. Se despide del cura, del presidente de la asociación y se cierran las puertas hasta el próximo año

E.S.M Expresidente de Asociación Tirana

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONILLA, E.; RODRÍGUEZ, P. **Más allá del dilema de los métodos**: la investigación en Ciencias Sociales. Colombia: Ediciones Uniandes, 2005.

DÍAZ, L.; TORRUCO, U.; MARTÍNEZ, M.; VARELA, M. La entrevista, recurso flexible y dinámico. **Investigación en Educación Médica**, v. 2, n. 7, p. 162-167, 2013.

FEDERACIÓN DE BAILES RELIGIOSOS DE LA TIRANA. **Estatutos Federación Tirana**. Museo de la Vivencia Religiosa, 2017.

GACITÚA V. **La mística Popular de los Bailes Religiosos del Norte de Chile: Análisis de la Relación Entre Corporalidad, Experiencia Religiosa y Modo de Vida**. Boston College Electronic Thesis, 2017.

GARCÍA, P. Fiesta de La Tirana en el contexto del Centenario de 1910: Mito y consolidación temprana de su origen y prestigio. **Revista Cultura y Religión**, v. 3, n. 2, p. 221-255, 2009.

GARCÍA P. La Danza Ritual y bailes religiosos: Permanencia y sentidos en el imaginario religiosos de los bailes del Norte Grande. **Revista Cultura y Religión**, p. 44-61, 2007.

GUERRERO, B. La Tirana: el año en que la fiesta estuvo en peligro. **Diálogo Andino**, v. 45, p. 181-192, 2014.

GUERRERO, B. La Fiesta de La Tirana en la literatura obrera. **UNIVERSUM**, v. 1, n. 27, p. 71-84, 2012.

GUERRERO, B. Historia, Identidad Y Estéticas Andinas Y Populares En Los Estandartes De Los Bailes Religiosos En La Fiesta De La Tirana. **Revista de Humanidades**, v. 24, p. 161-175, 2011.

LE BRETON, D. **El sabor del mundo: una antropología de los sentidos**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

LEAL, N. El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. **Arbitraje**, v. 1, n. 2, p. 51-61, 2003.

MARCOS, J. La tradición, el patrimonio y la identidad. **Revista de Estudios Extremeños**, v. 60, n. 3, p. 925-956, 2004.

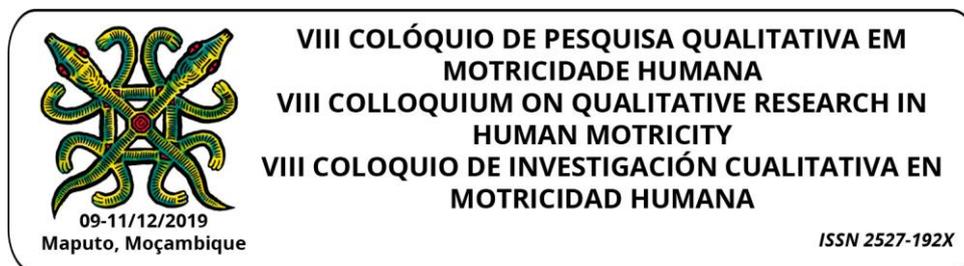
MERLEAU-PONTY M. **Fenomenología de la Percepción**. Éditions Gallimard, 1945.

MOLANO, O. Identidad Cultural un concepto que evoluciona. **Revista Opera**, v. 7, p. 69-84, 2007.

PÉREZ, C. Sobre la definición de la danza como forma artística. **AISTHESIS**, v. 43, p. 34-49, 2008.

SERNATUR. (14 de julio 2015). "800 misas y 250 gremios de danza tendrán el Festival Tirana 2015". Obtenido de < <https://www.sernatur.cl/800-misas-y-250-cofradias-de-baile-tendra-la-fiesta-de-la-tirana-2015/> > el 03 de mayo de 2019.

URBELTZ, J. A. **Bailar el caos.** La danza de la osa y el soldado viejo. Pamplona: Pamiela, 1994.



ARRUDA, Murilo Ferreira Velho de; MARTINS, Denise Andrade de Freitas. Arte-educação e estética: uso de mídias em um projeto socioeducativo. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 48-58.

ARTE-EDUCAÇÃO E ESTÉTICA: USO DE MÍDIAS EM UM PROJETO SOCIOEDUCATIVO

Murilo Ferreira Velho de Arruda
Denise Andrade de Freitas Martins
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)
arruda.murilo@gmail.com

Eixo Temático: Motricidade e Arte

Resumo: A partir do encontro entre pesquisador/a, crianças e adolescentes de um projeto de extensão chamado Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer, as palavras arte, estética, experiência e educação ganham um sentido específico. Sentidos contextuais que, neste trabalho, enfocarão nas relações com/permeadas pelas mídias, tecnologia, internet e celulares. Como então as pessoas deste projeto educaram e educaram-se? Tivemos como objetivo compreender melhor as relações entre estética, educação musical e mídias no contexto deste projeto de lazer. Este artigo é um desdobramento da pesquisa de doutorado em Educação (em andamento) cuja coleta de dados gerou 22 diários de campo que, após redução fenomenológica dos trechos selecionados conforme objetivo do artigo, foram agrupados nas seguintes categorias: A) *Pá-pum pirulito pão-doce*: Tempo-vida e vida-dinheiro; B) *Eu tenho um canal no Youtube*: Gravar, produzir e divulgar; C) *Deixa para semana que vem, porque a bateria do meu celular está uma* *: Quando o celular ajuda, quando o celular atrapalha. Cada categoria levou uma fala representativa das/o participante e este artigo discute exclusivamente a categoria C. Ponderamos que o uso das mídias em práticas educativas podem tanto integrar e complementar quanto inibir convívios e trocas de saberes, podem ser educativas no sentido de proporcionar experiências significativas e transformadoras e podem propor estéticas “novas” (linguagens artísticas mais recentes).

Palavras-chave: Arte-Educação. Mídia. Projeto de Extensão Universitária. Estética. Educação Musical.

INTRODUÇÃO

Pensar na temática da arte-educação e estética na mídia nos conduz imediatamente a refletir sobre áreas que dizem respeito ao que há de mais sensível nos seres humanos e profundamente imbricadas, por sedimentarem toda atividade humana, e, é claro, acrescidas das transformações das novas mídias e tecnologias.

Nesse sentido, o valor estético se relaciona com o prazer que o ser humano tem em contato com a natureza, com os objetos de cultura, com a arte. E a experiência

estética não precisa de razão ou justificativa, qualquer explicação que seja, ela é a própria realização; ela simplesmente é boa, como respirar o ar, cheirar uma flor, saborear uma fruta, ver e admirar uma lua cheia... E é o artista que leva esses simples atos à dimensão da obra de arte, que fascina, que aguça os sentidos de quem vê.

Podemos pensar a palavra “estética” a partir de uma oposição, mais próximo de nosso cotidiano. Ao invés de associar às clínicas de estética, salões de beleza, que propõem uma Estética com base no ideal de beleza, quase como se fosse algo palpável, pensemos na anestesia. Quando “tomamos” uma anestesia perdemos momentaneamente a sensibilidade, deixamos de perceber as sensações de determinado local. Assim podemos pensar a partir da raiz grega de Estética (*Aisthêtiké*) se relaciona com estesia. Estética portanto trata de como e o que sentimos, como algo nos toca e aqui pensaremos este “perceber os sentir” no apreciar, fazer e conhecer artístico.

Falar de arte e estética é fundamentalmente falar de experiência humana significativa, no entendimento de que a função social e ética da arte tem origem na sua concepção como produção social humana, que não fragmenta o ser humano entre ser racional e ser sensível, mas que transita entre o inteligível e a sensibilidade, além de possibilitar o acesso ao outro, de reconhecer, na produção artística, o outro que fala, que reage e que se opõe a nós.

Nessa perspectiva plural, a arte é uma forma de produção social, constitui-se em conhecimento fundamentado que se legitima na dimensão criativa, cujos sujeitos, seres culturais, são dotados de percepções estéticas, com possibilidade de inclusão. Através da estética, é possível despertar uma concepção de mundo em que a multiculturalidade seja vista como um valor, e a aceitação do que é diferente como demonstração da riqueza cultural. Daí a importância de se compreender as diferentes estéticas e as diferentes culturas, redimensionar nossos olhares e formas de pensar a arte e a estética na educação e na mídia, tendo em vista os novos tempos e inovações.

MÍDIAS E NOVAS TECNOLOGIAS

Atualmente, a mídia e as novas tecnologias são vistas por alguns como uma panaceia ou uma destruição. No encontro entre arte e educação, as mídias eletrônicas deixarão de ser uma novidade para ser algo habitual e cotidiano. O encontro entre arte, educação e meios eletrônicos não dá garantias de melhorar nosso entorno, mas possivelmente seja oportunidade de pesquisar e criar, compreendendo que o pensamento

compartilhado entre arte, ciência e tecnologia é somente uma construção que já está vigorando.

Barbosa (2012), mesmo reconhecendo que nada substitui o contato real com a obra de arte, em suas experiências com museus, observa o quanto as mídias de comunicação social, como a internet utilizada para a mediação virtual em museus, possibilita uma aproximação on-line com a arte universal, diminuindo a distância de uma determinada cultura do grande público, que em geral tem acesso à televisão, ou seja, é refém dos meios de comunicação de massa quando assiste e vê aquilo que a televisão oferece.

Atualmente somos consumidores ativos (uns mais, outros menos, havendo exceções) de mídias, dentre Whatsapp, Instagram, Facebook, e-mails, blogs, chats, SMS etc. Segundo Jenkins (2006), os consumidores das mídias antes trabalhavam de modo silencioso e invisível mas hoje são consumidores barulhentos e públicos. Os conhecimentos são buscados nas mídias, encontrados no Youtube, em apresentações de Power Point, postados e discutidos em blogs. Crianças com menos de dois anos manuseiam celulares e controles remotos de aparelhos multimídias. Enquanto as pessoas fazem barulho e dão visibilidade ao que realizam, os computadores (silenciosamente) tornaram-se centrais na administração escolar. Crianças de dois anos manuseiam celulares e bibliotecas informatizam seus sistemas de busca permitindo a pesquisa e renovação de materiais à distância. Em meio a toda essa revolução tecnológica, são muitas as tensões, decorrentes de coisas simples, como configurar uma rede, um celular. Os/as mestres/as (nesses casos) passam a ser os/as alunos/as.

Já que estamos falando de mídias e tecnologias, cabe lembrar que hoje temos a arte digital, as quais são realizadas com o uso de equipamentos que produzem imagens digitalizadas, como o computador e a câmara digital, por exemplo. Ficamos fascinados/as com a possibilidade de registro do cotidiano, cenas e objetos familiares e escolares. A tecnologia digital propicia novas formas de pensar e fazer arte. Por isso é importante conhecer programas de tratamento de imagem e também usar esses recursos na própria produção artística.

É preciso reconhecer o valor da alteridade na sociedade contemporânea e perceber e valorizar o outro nos processos artísticos e educativos. Enquanto latinoamericanos, precisamos refletir sobre nossa história e os diferentes processos de colonização e subalternização, para que possamos escolher, sugerir, decidir e aplicar nas

situações educativas os conteúdos, temáticas e metodologias significativas aos nossos estudantes, reconhecidos na diversidade do povo brasileiro.

ARTE E ESTÉTICA NA MÍDIA E EDUCAÇÃO

Arte-educar não é verbo que se conjuga separadamente, mas ação múltipla inter-relacionada com sensibilidade e estética, daí a expressão de que arte-educar é estetizar para sensificar, de imaginar para conhecer, de compartilhar para compreender. São ações que juntas compõem uma unidade. Pensar a arte na educação é pensar na estética, na experiência estética (conhecer, fazer e exprimir), na arte como linguagem e a relação que desempenha na formação humana.

A educação implica a busca de algo diferente (novo) para a transformação e transposição de algo já existente e criação do inexistente. Assim, educação e arte comungam, já que na arte o processo de criação move o fazer, o conhecer e o exprimir, envolvendo o sujeito histórico, social, cultural enredado no simbólico, ser de linguagem, conduzido pela expressão.

A convivência humana é mais que subjetivação, é intersubjetivação. Convivendo com as pessoas, convivendo com a arte, ampliamos e enriquecemos nossas experiências e cultura. A arte mobiliza a consciência, a subjetividade, a energia e a disposição das pessoas. No entanto, a educação em artes, para ser transformadora, precisa ser uma experiência crítica, um exercício de liberdade aberto à diversidade, ao imprevisível. Barbosa (1988) considera que atualmente no mundo ocidental, a experiência em arte e o conhecimento criativo poderão trazer mais centralidade ao desequilíbrio da balança econômica e social, como fonte de sentido na organização da vida, regidos pelos princípios da estética como um fim e do diálogo como processo. Na sua essência, arte sempre estará associada à liberdade.

Para que esse ensino aconteça, o professor mediará os processos educativos decorrentes do convívio com a arte, cujas experiências postulam: parar, olhar, sentir, questionar, investigar, incorporando a qualidade estética (essencial), traduzindo-se em experiência visível e refletida, avaliada e replanejada. Essa mediação é comunicação, interatividade, incluindo a mediação tecnológica, possibilitada pela internet. As criações computacionais e multimidiáticas são artes de interações, do vir-a-ser. As autorias são co-partilhadas com profissionais de diferentes áreas do conhecimento, e as tecnologias digitais propiciam a participação, a comunicação e a interatividade. Passemos agora aos procedimentos metodológicos para esta pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa surgiu do encontro entre Denise, Murilo e crianças e adolescentes de um projeto de lazer do interior do estado de São Paulo. Denise é pianista, educadora musical, pesquisadora e uma mineira “arretada”, ou seja, pessoa corajosa, valente e animada. Murilo é violonista-guitarrista, educador musical, pesquisador e grande observador. Ambos foram colegas de doutorado na mesma linha de pesquisa chamada “Práticas sociais e processos educativos”, cada qual estudando práticas musicais que tinham proximidade. Os dados aqui apresentados fazem parte da pesquisa de doutorado (em andamento) de Murilo junto a incríveis crianças e adolescentes do projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer (VADL), criado no Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 1999. Desde então oferece atividades diversificadas de lazer, onde a musicalização é uma dentre outras atividades como: capoeira, jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras, *fútbol callejero*, ciclismo e natação.

Assim como a pesquisa de doutorado citada, a presente pesquisa optou por uma abordagem qualitativa para coleta e análise dos dados, sem o objetivo de generalizar os resultados. Os dados foram coletados entre 13 de Março de 2018 e 11 de Junho de 2018 através de 22 diários de campo construídos utilizando imagens e gravações em áudio e vídeo como recurso de memória. Os/as participantes “presentes” neste artigo foram aqueles/as que participaram das atividades de musicalização (36 no total) e aceitaram fazer parte da pesquisa de doutorado e seus desdobramentos, assinando um termo de assentimento e tendo o aval das pessoas responsáveis através do termo de consentimento livre e esclarecido. Vale dizer que os nomes aqui são fictícios e o projeto foi aprovado em Setembro de 2017 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar¹.

Denise e Murilo compartilham fundamentos em relação ao fazer pesquisa, Música e Educação. O momento da pesquisa, por exemplo, é momento de educar e educar-se (OLIVEIRA et al., 2014). É momento de aprender o que e como ensinar, aprender conteúdos e aprender a aprender. No aspecto musical, temos trabalhado no sentido de tratar a música enquanto ação (SMALL, 1998) e conseqüentemente, ação de alguém, um sujeito específico, sujeito que escuta, que tocar, que faz, que compõe, que experimenta e assim por diante. Tal entendimento é fruto de leituras e discussões no

¹ Sob o parecer número: 2.278.737.

Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF-UFSCar). No campo da estética, esta compreensão de “estar situado” também faz com que tenhamos o cuidado de não raptar a música de seu contexto. Tanto a obra analisada, quanto quem se estesia, tem contexto, história, envolvida em múltiplas e complexas relações. Isto poderá ser considerado experiência

Repetimos: este artigo nasce deste encontro entre Denise, Murilo e estas crianças e adolescentes. Afinal, como se deram estas trocas educativas permeadas pelas mídias? Temos como objetivo compreender melhor as relações entre estética, educação musical e mídias no contexto do projeto VADL.

Para isso, a análise dos dados se deu a partir da seleção de unidades de significado que se relacionavam com o uso das mídias no projeto. Após selecionar 18 trechos, realizamos a redução fenomenológica deles dispendo-os em 13 temas que foram organizados em três categorias conforme quadro a seguir:

Categorias	Agrupamento das unidades de significado em temas
<i>Pá-pum pirulito pão-doce:</i> Tempo-vida e vida-dinheiro	Consumo: Celular e internet como objeto de desejo
	Potência e efemeridade dos “memes”
	Zerar um jogo como conquista
<i>Eu tenho um canal no YouTube:</i> Gravar, produzir e divulgar	Mídias para propagar boas ideias: É necessário divulgar?
	Registro para si e a vitrine da mídia.
	Todos são potenciais criadores/as de conteúdos digitais.
<i>Deixa para semana que vem, porque a bateria do meu celular está uma *:</i> Quando o celular ajuda, quando o celular atrapalha...	Compartilhar e trocar mediados pela internet e suas relações.
	Estabelecendo relações com experiências digitais com coisas que não se pode proporcionar presencialmente.
	O celular pode abrir um mundo (informações e experiências digitais) e fechar outro (da convivência com quem se está próximo).
	Mídia como possibilidade de informações.
	Quando o uso do celular contribui para com relações humanas.
	Quando o uso do celular atrapalha as relações humanas.
Sem bateria, e agora....Não sou eu quem me navega?	

Quadro 1 - Categorias de análise

Sugerimos que ao apresentar cada categoria, retorne ao quadro para rever os temas discriminados em cada categoria já que apresentaremos análise apenas da categoria C. A fala da categoria foi dita por Megablue, enquanto estavam todos/as com os instrumentos musicais na mão, prontos para tocarem juntos/as. O educador Murilo dizia:

[...] “Só que a gente tem um problema hoje, a gente só tem 20 minutos. Aí tem que ser pá-pum!”. Megablue: “Pá-pum pirulito pão-doce!”. Ao ser perguntada o que era isso, a participante disse que era um youtuber que costumava dizer (DC² 12 - 24/04/18).

² Cada diário de campo (DC) recebeu um número de 1 a 22, seguido de sua data de referência.

Esta situação foi escolhida para representar esta categoria pois dela emergiram ao menos duas relações: a) com o tempo, ou melhor, a ideia de “falta” de tempo explicitada pelo educador, b) com um meme (ideia ou conteúdo que se espalha rapidamente pela internet) de determinado *youtuber* que pode ser considerada em sua potência e efemeridade. Nesta categoria constam trechos que mostram a relação entre tempo, consumo e vida.

Na categoria B, selecionamos a frase de Ronaldo de 17 anos: “Eu tenho um canal no YouTube” cujo conteúdo do mesmo se tratava de “pegadinhas” que simulavam roubo ou abordagens policiais recheada de agressividade a pessoas desconhecidas. Esta categoria busca contemplar as tensões e contradições entre querer gravar, produzir e divulgar. Uma de nossas reflexões enquanto participantes da musicalização também foi relacionada a utilização das mídias para registrar e/ou compartilhar o que vínhamos fazendo.

Por fim, na categoria C título é composto pela fala da participante Baixinha que, durante a coleta de dados, consultava frequentemente os assuntos, brincadeiras e outras atividades em seu celular. Em cada encontro foram realizadas rodas de conversa para compartilhar novidades, aprendizados e “ensinaças” entre as pessoas. Em um destes momentos onde recebíamos visitantes e estávamos em aproximadamente 30 pessoas (de 6 a 30 anos, aproximadamente), Baixinha que comentou: “Deixa para semana que vem, porque a bateria do meu celular está uma *”. Tal situação serve para ilustrar as potencialidades e desafios do uso de mídias no nosso contexto educativo contempladas nesta categoria.

A seguir apresentaremos a análise dos dados dando enfoque à categoria C: *“Deixa para semana que vem, porque a bateria do meu celular está uma *: Quando o celular ajuda, quando o celular atrapalha...”*.

ARTE E ESTÉTICA

Entendemos como John Dewey (2010), que a arte é uma experiência vital para a transformação social. No processo criativo, a educação em arte transforma a práxis social, o autoconhecimento, a experimentação, a descoberta e transformação de si mesmo e do mundo circundante, promovendo a inovação social, a consciência crítica, a ética, a diversidade estética, a autorregulação e a autonomia pessoal e coletiva a partir da criação artística. A emoção estética modifica-se na medida em que se reelabora, por

meio da experiência, até se tornar expressão artística. Trata-se da operação de um único fenômeno: o conhecimento do manejo da matéria-prima (o som, as cores, o movimento, a imagem etc.) e os processos internos e mentais que conectam os sentimentos, as ideias, os desejos, a emoção, até adquirirem forma perceptível. Por isso, a arte e a ciência são duas formas de conhecer e transformar o mundo.

No projeto VADL, por exemplo, proporcionar experiências estéticas através do fazer musical coletivo, tão dependente um do outro, algo que parece tão distante no contexto do rápido e efêmero universo musical midiático. É preciso ressaltar entretanto o novo terreno estético que surge a partir das gravações em áudio, vídeo e ferramentas interativas digitais. Não se trata da validade da experiência estética, mas da valorização de uma (que exige uma relação com tempo, consumo e convívio das “vendidas” atualmente) sob outra. A seguir trazemos uma sequência de trechos do diário de campo que apontam para algumas relações entre educação, mídias e estética. Tudo se iniciou quando apresentávamos a atividade de *fútbol callejero* para pessoas que visitavam o projeto VADL.

Murilo perguntou sobre a origem do *fútbol callejero*. Juliana falou que era um futebol de rua. Murilo perguntou se as palavras estavam em português e responderam que não, era em espanhol. Pastel logo disse: “Espanhol é da Espanha”. Murilo disse que haviam outros países que falavam espanhol sem ser a Espanha. E continuou: “Mas você saberiam dizer por quê que na Argentina falam espanhol, se espanhol é da Espanha?”. Minivamp falou que era por causa da colonização. Murilo falou que foi porque chegaram, disseram, “essa terra agora é nossa e vai chamar Argentina e vai falar espanhol”. Thiago: “Não foi tão simples assim!”. Murilo disse: “Não foi meeesmo! Explica aí pra gente como foi, mas de forma resumida”. Thiago: “Eles vieram, invadiram, mataram e fizeram falar a língua deles”. Houveram risos. Murilo: “Mas que língua eles falavam?”. Thiago disse que não sabia. Depois de um certo silêncio, Minivamp disse: chinês, inglês, japonês, etc. Murilo disse: “Acho que não fui muito claro. Que língua falavam aqui antes de chegarem os/as colonizadores?”. Minivamp falou que língua indígena. Murilo: “Mas vocês sabe dizer o nome de alguma língua indígena?”. Minivamp disse que não. Murilo: “Está aí um bom assunto para gente conversar na terça-feira”. Baixinha mexendo no celular falou: “Deixa para semana que vem, porque a bateria do meu celular está uma” [fez um gesto com as mãos, como se falasse “merda”].

C.O.³ Murilo: Ela estava procurando no celular tal informação, como já fez em outras rodas, com outros assuntos.

C.O. Cuco: Podemos trazer algum indígena que está na UFSCar para contar e falar sobre sua língua original (DC 3 - 22/03/18).

Vale ressaltar o comentário do observador-educador Cuco ao propor “ir-a-coisa-mesma” ao invés de uma experiência estética mediada pela tela (celular/computador). O

³ Comentário do Observador (C.O.)

movimento para realização desta ideia foi se dando no plano da organização dos/as educadores/as.

Barbosa (2012) reforça que os estudos de John Dewey sobre arte como experiência datam de 1934, os quais discorriam mais sobre estética do que educação, ao propor teorias da arte e entendimento sobre a produção e a fruição de obras artísticas. Para ele, o objeto artístico e a experiência são uma única coisa. A experiência estética (produtor, produto e destinatário) não se esgota nos objetos criados como obras de arte usualmente expostos em museus. Justamente, as origens da arte como experiência humana são compreendidas por aqueles que percebem e sentem, por exemplo, a graça de uma dona de casa ao cuidar do jardim ou do jogador de futebol que contagia a multidão, são as experiências do cotidiano que de corriqueiras passam a artísticas. Desfrutar do prazer do percurso tem mais valor do que alcançar a solução final. Numa caminhada, mais vale a trajetória do que a chegada.

Enquanto isso, no encontro seguinte além de retomarmos a conversa sobre este tema, realizamos uma atividade no momento de musicalização onde uma das músicas tocadas era do grupo Bro MC's, um grupo de *rap* composto por Bruno Veron, Clemerson Batista, Kelvin Peixoto e Charlie Peixoto, todos Guarani Kaiowá, cantando músicas em Guarani e Português.

Quando Murilo perguntou que língua que era, Lucas e Baixinha responderam: “É o rap indígena!” e outra pessoa respondeu: “É espanhol!”, e ainda: “É indiano”.

C.O. Murilo: Acredito que ao falar “indiano” a pessoa quis se referir aos indígenas. E acredito que tenham tido facilidade para responder pois eu havia comentado na roda inicial algo do tipo: “Vocês sabiam que existe até rap indígena?” (DC 4 - 27/03/18).

A partir da ideia dada pelo educador Cuco, propondo uma outra experiência estética, requisitando convivência, uma outra relação com o tempo, fizemos o convite a Milton, indígena da etnia Pira Tapuia que convidou outros colegas: Joel do povo Tariano, Flávio do povo Pankararu e Manoel do povo Tukano. Neste dia, passamos grande parte do tempo conversando, fazendo perguntas e ouvindo-os.

A arte se constitui num sistema de representações, desvelando a cultura. Mais que intuição, ela revela um sentido das coisas. O arte-educador deve estar comprometido com a pluralidade cultural, ampliando sua formação e acessando a percepção estética de seus alunos/as, como modos de compreensão de que arte é expressão humana.

A produção artística deve ser considerada sob a perspectiva da diversidade, propiciando a inclusão social, rompendo com hierarquias, possibilitando percepções ilimitadas do mundo, fugindo ao convencional, ao modelo instituído, fazendo valer o olhar para a diversidade. Experiência artística como exercício de sensibilidade, onde as vivências têm significados e podem ser estimuladas por meio de práticas pedagógicas.

Milton: “Voltando a esse negócio de música, a gente tem esse tal do *Mauak* que é feito de Umbaúba, uma árvore, tipo uma palmeira”. Joel: “Mas é oco”. Milton: “Você corta, faz um burquinho e sopra, e também a flauta *Curupik*” [Flávio mostrou a imagem no computador, do Búzio e outras fotos] (DC 5 - 29/03/2018).

Além disso, contaram sobre as brincadeiras favoritas, os tipos de música que ouvem (rock, sertanejo etc.) e assim por diante. Quando se fala em arte não se pode perder de vista a complexidade de sujeitos que essa experiência envolve, dentre o artista, o intérprete, o público e o crítico, de tal forma que a qualidade estética e acessibilidade são princípios fundamentais.

CONSIDERAÇÕES

A partir da análise de dados apresentada de forma parcial (Categoria C, apenas), consideramos as tensões entre o uso educativo e distrativo das mídias em um contexto educativo. É preciso pensar a educação para um mundo que vive uma transformação muito rápida e apresenta novas experiências estéticas. Compartilhar uma informação provinda da internet, fazer um vídeo, gravar algo podem se transformar em experiências artísticas significativas dependendo da maneira como são trabalhadas. Assim, é necessário repensar objetivos, modelos educacionais, discutir conteúdos, ter habilidades em diferentes linguagens e tecnologias, saber discernir como ultrapassar a mera conectividade e o simples acúmulo de informações (navegação *web* ou nos assuntos do cotidiano), saber das tantas urgências que a educação exige. Ainda assim, promover a estética dos encontros do ir-a-coisa-mesmo quando possível.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1988.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

JENKINS, H. **Convergence culture**: where old and new media collide. New York: New York University, 2006.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 29-46.

SMALL, C. **Musicking**: the meanings of performing and listening. Hanover-NH: University Press of New England, 1998.



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

ISSN 2527-192X

VAROTTO, Nathan Raphael; LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno; FÁBIS, Lúcio de Castro. Percepções de mediadores/as de *Fútbol Callejero* sobre a sistematização da formação para a mediação: do *Fútbol Callejero* ao Futebol de Rua. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 59- 65.

PERCEPÇÕES DE MEDIADORES/AS DE *FÚTBOL CALLEJERO* SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PARA A MEDIAÇÃO: DO *FÚTBOL CALLEJERO* AO FUTEBOL DE RUA

Nathan Raphael Varotto
Fábio Ricardo Mizuno Lemos
Lúcio de Castro Fábis
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)
varotton@gmail.com

Eixo Temático: Motricidade e Resistência

Resumo: O objetivo deste estudo foi compreender as percepções de mediadores/as de *Fútbol Callejero* sobre a sistematização da formação para a mediação. Em março de 2019 foram gravadas entrevistas com 6 mediadores/as, com a seguinte questão orientadora: Qual a sua compreensão sobre a sistematização da formação para a mediação? A partir da análise dos dados, emergiram duas categorias: A - Ampliação do acesso ao *Fútbol Callejero*; B - Ampliação nas reflexões acerca do *Fútbol Callejero*. Consideramos a partir dos resultados, que as ações de sistematização da formação de mediadores/as precisam ter como principal foco, o estímulo à reflexão e compartilhamento de experiências, pois tem sido frequente a utilização do *Fútbol Callejero* como um conteúdo revolucionário em intenção, mas com prática reduzida à reprodução acrítica dos três tempos do jogo.

Palavras-chave: *Fútbol Callejero*. Mediação. Futebol de Rua.

INTRODUÇÃO

A busca de superação de uma lógica extremamente competitiva e excludente no desenvolvimento do conteúdo esportivo no contexto educativo, mais especificamente do “futebol”, deve considerar a necessidade de ultrapassar as imposições do mundo esportivo-competitivo.

No caso do *Fútbol Callejero*¹, prática social desenvolvida em um bairro empobrecido da cidade de Buenos Aires, Argentina, com intencionalidade de ascensão e

¹ “[...] o *Fútbol Callejero* propõe regras que o torna diferente do futebol convencional: nas equipes meninas e meninos jogam juntos, não participam árbitros/as e as partidas se dividem em três tempos. No primeiro tempo, as equipes estabelecem as regras do jogo em conjunto e de maneira consensual, no segundo tempo se joga a partida e no terceiro tempo, todos/as os/as jogadores/as dialogam sobre o

recuperação de valores como respeito, cooperação e solidariedade a partir de situações que ocorrem no momento do jogo (ROSSINI et al., 2012), a possibilidade de superação é quase que inerente, contudo, apesar de ter surgido com uma proposta de enfatizar o protagonismo juvenil da periferia, as suas bases estão cada vez mais sendo esquecidas: constrói-se um rol de regras, rola-se a bola, distribuem-se os pontos no 3º tempo, sem que haja efetiva mediação/reflexão do que aconteceu naquele jogo.

Desse modo, não há diálogo sobre o todo, enfatiza-se a prática pela prática, restando aos/às participantes receber informações e reproduzir, ou seja, o destaque para a mediação é quase nula.

O *Fútbol Callejero* pode ser mais do que a simples execução de um jogo, ele tem potencial dialógico, principalmente se as atenções forem voltadas à mediação, entendida em uma perspectiva de facilitação do diálogo, de respeito ao espaço e ao tempo das pessoas (VAROTTO et al., 2018).

Nesse sentido, a mediação torna-se:

[...] espaço de aprendizagem sócio-constructivo que visa segurança, confiança, respeito, solidariedade e cooperação. Portanto, a mediação tem a finalidade da reflexão coletiva, resolução de conflitos através de diálogo, a participação e a promoção de todos/as os/as participantes [...] permeia os três tempos da metodologia do *Fútbol Callejero* e não simplesmente terceiro tempo. Como é a base que sustenta, necessita estar presente em todo jogo (VAROTTO et al., 2018, p. 107).

Baseando-nos no indispensável foco para a mediação no *Fútbol Callejero*, é que se deu o desenvolvimento do presente trabalho, que objetivou compreender as percepções de mediadores/as de *Fútbol Callejero* sobre a sistematização da formação para a mediação.

REFERENCIAL TEÓRICO

As situações de opressão acontecem em diferentes lugares e de diferentes formas. Uma dessas ocorre, corriqueiramente, nos ambientes escolares, se trata da concepção bancária da educação:

desenvolvimento do jogo e se houve respeito às regras acordadas mutuamente. Durante os três tempos o/a mediador/a participa facilitando o diálogo e a interação entre as equipes [...]. Em uma partida de *Fútbol Callejero* não se ganha só fazendo mais gols, se obtém a vitória por pontos que são acordados no primeiro tempo de cada encontro, ou seja, há regras diferentes a cada partida 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 [...] pelos três pilares do *Fútbol Callejero*: cooperação, respeito e solidariedade” (VAROTTO et al., 2018, p. 107).

O educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2013, p.80-81).

Trazendo esta concepção de educação para o contexto do ensino de conteúdos esportivos, o que se faz é padronizar o movimento ou gesto muito utilizado em determinado esporte, por exemplo, no futebol, o modo de chutar a bola ao gol.

Freire (2013), em contrapartida, aborda a dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade e afirma que antes de qualquer demonstração de conhecimento técnico faz-se necessário o amor, a humildade e fé nas mulheres e nos homens, pois:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos (p.46).

Portanto, pode-se dizer que o ato de educar e educar-se exige profundo sentimento genuíno com as pessoas, assim, juntos/as mediatizados pelo mundo, denunciarem e anunciarem sua palavra, fenômeno este que, possibilita a transformação da realidade, um estar ao mundo com outrem subjetivando existências, em busca da humanização, para que haja libertação.

Daí que o *Fútbol Callejero* não pode se restringir a apenas combinar regras e rolar a bola, exige de quem o pratica a solidariedade, o respeito e a cooperação para que possam juntos/as se movimentarem para resistir.

Trata-se de denunciar as ações daqueles/as que oprimem e roubam o vislumbre da libertação e anunciar meios de ação, no qual o diálogo é o caminho de lutar juntos/as a fim de ser mais e libertar-se.

Para isto, Freire (2013) denuncia como ação antidialógica a conquista, que:

[...] implica um sujeito que conquista e um objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz ambíguo (p.186).

Esta conquista no passado foi violenta, as pessoas conquistavam as outras à força. Nos dias atuais, pode-se dizer que é uma conquista disfarçada de docilidade, mas que não deixa de ser uma ação pífia, pois se apresenta o mundo como “[...] algo dado,

como algo estático, a que os homens se devem ajustar” (FREIRE, 2013, p.187). Ou seja, tira-se o direito de sonhar e esperar, gerando assim a “anestesia histórica”.

Mais uma das ações antidialógicas é a invasão cultural, que: “[...] é a penetração a que fazem os invasores no contexto cultural do invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 2013, p.205). Pensar em invasão cultural é pensar no processo de colonização a que diversos povos e culturas sofreram com as guerras, violências e com imposições ideológicas. É possível perceber que as ações antidialógicas estão interligadas umas nas outras, que interferem negativamente, na vida das classes populares.

Visando romper com esse processo antidialógico, são anunciadas ações dialógicas: “[...] na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para transformação do mundo em co-laboração” (FREIRE, 2013, p.227). Portanto, a co-laboração, união e organização constituem a dialogicidade em busca da humanização e libertação, tendo em vista que estamos-ao-mundo-com-outrem e é aí que, em comunhão e mediatizados pelo mundo, estaremos permanentemente resistindo a qualquer forma de opressão.

Ao se movimentarem, as pessoas dialogam de corpo inteiro, é a partir do corpo que traçamos os primeiros caminhos do diálogo, nos gestos do cumprimento, nos gestos que acompanham a fala, nas diferentes maneiras de “dizer” a palavra. Sendo assim, as performances de ordem esportivas e físicas não são o que mais importa e sim a livre condição de se movimentar para resistir, existir, divertir, aprender, experimentar e ser (SÉRGIO, 1999).

Por isso mesmo, o movimento humano, prescinde o diálogo. Mas não o nega, o incorpora e juntos se fundem desde os tempos mais remotos para constituírem o ser humano, movimentando as palavras. Nesse sentido, a motricidade humana está imersa no campo da intencionalidade, ou seja, não se trata de movimento pelo movimento, senão seria “movimentalismo”. Assenta-se na intenção situada de se movimentar a partir do corpo próprio (MERLEAU-PONTY, 2011).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir do contato com um grupo de mediadores/as de *Fútbol Callejero*, situado na cidade de São Paulo, foram propostas entrevistas, visando compreender as suas percepções sobre a sistematização da formação para a mediação.

Assim, em março de 2019 foram gravadas entrevistas com 6 mediadores/as, identificados com os seguintes nomes fictícios escolhidos por eles/as: Ricardo, Luciana, Valentina, Mocoreta, Guisoccearart e Vinne Fragoso, com a seguinte questão orientadora: Qual a sua compreensão sobre a sistematização da formação para a mediação?

As entrevistas foram transcritas na íntegra e para a análise foram seguidas as etapas de *pré-análise*, *codificação* e *categorização* da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (BARDIN, 2009).

ANÁLISE DOS DADOS

A partir das análises das entrevistas foram construídas duas categorias: A) Ampliação do acesso ao *Fútbol Callejero*; B) Ampliação nas reflexões acerca do *Fútbol Callejero*.

Categoria A – Ampliação do acesso ao Fútbol Callejero.

Esta categoria versa sobre a multiplicação e expansão, como nos comunica os/as entrevistados/as, sobre o desejo de que o *Fútbol Callejero* chegue a mais pessoas e em diferentes lugares: “[...] é bastante importante, você não fica formando só um, formar vários outros jovens, não só por aqui, mas também em outros lugares” (Ricardo – unidade de significado 01).

Nesse caminho, a ampliação da formação a outras pessoas contribui para o “esperançar” (FREIRE, 2015):

[...] eu e o Vinne Fragoso estudávamos numa escola, que se chama Romeu Montoro, eu era primeiro e depois o Vinne Fragoso, através da gente, a gente conseguiu ter essa parceria com a escola, hoje a gente tem um polo que o da Escola Romeu Montoro entendeu e tipo... através desse polo a gente consegue fazer eventos culturais dentro da escola, coisa que tá muito difícil, entendeu? (Mocoreta, unidade de significado 08).

Categoria B – Ampliação nas reflexões acerca do Fútbol Callejero.

Nessa categoria é enfatizada importância do compartilhamento de experiências sobre diferentes assuntos e temas que permeiam os encontros de *Fútbol Callejero*:

Ao longo do tempo que eu virei mediadora e aconteceram diversas discussões, cada terceiro tempo é uma discussão diferente, a gente vê a necessidade que a gente tem de se formar porque aparecem diversos assuntos

e quando você tem essa bagagem, de você ter o entendimento sobre diversos temas (Luciana, unidade de significado 03).

Eu acho muito massa, pra mim será muito válido mesmo assim, quando se tem... Porque às vezes a gente tá... Tá na sede né? De falar sobre o assunto, o tema da formação, mas quando o tema é muito amplo você sai com a pulga atrás da orelha e... Mas não tem tempo né? Por mais que seja um dia inteiro, vamos se dizer, não tem tempo para tirar todas as dúvidas ou para expor suas ideias ou algo do tipo né? (Valentina, unidade de significado 05).

Ricardo destaca que o diálogo anterior sobre a questão de gênero auxiliou a lidar com situação surgida em encontros posteriores:

[...] já teve algumas formações de mistura de gênero e aconteceu um fato que se a gente não tivesse passado por essas formações, a gente não iria saber como lidar, que foi uma... um rapaz, né? Que ele se apresenta como uma menina e no nosso primeiro tempo, que alguns polos tinham meninas e outros não, então a gente já tinha falado o polo que tiver menina já tem um ponto e esse polo não tinha, só tinha esse menino que se apresentava como menina e, a gente não sabia como lidar, mas antes disso teve uma formação, aí, a Luciana, o Mocrete, já chegou já opa! Calma, aí vamos..., mas se ela se vê como menina é isso que tem que ser, [...] mano é muito importante sabe, essa parte da formação (Ricardo, unidade de significado 02).

As contribuições desse processo formativo compartilhado possibilitaram reflexões sobre a dinâmica do jogo, a fim de não cair em mera aplicação dos três tempos, mas levar em consideração as subjetividades envolvidas neste processo, como reiterado nos trechos a seguir:

[...] a gente consegue ter mediadores, querendo ou não, mais aplicados naquilo, com mais conhecimento, eu creio que é algo maravilhoso pro futebol de rua porque a gente vai conseguir ter pessoas mais empenhadas no que a gente faz, não vão chegar lá só perguntar: Como é que foi o jogo? Somar ou não os pontos e ir embora. Vão saber o que estão fazendo ali, vão ter um conhecimento daquilo que estão fazendo (Vinne Fragoso, unidade de significado 14).

[...] isso te ajuda muito no encaminhar do terceiro tempo, nessa discussão, pra você saber como você leva as discussões com os participantes e tudo mais, então é muito importante porque, também, a gente pode dar continuidade nesse processo, a gente pode criar mais multiplicadores, pessoas realmente capacitadas pra poder tá a frente disso e atingir outras pessoas (Luciana, unidade de significado 04).

Esse constante diálogo visando o compartilhamento de experiências favorece, como ressaltado por Guisoccerart: “[...] adquirirmos nossa autonomia, nosso protagonismo entre nós mesmos né, fortalecermos né, acho ideal, ideal mesmo” (unidade de significado 11).

CONSIDERAÇÕES

Consideramos a partir dos resultados, que as ações de sistematização da formação de mediadores/as precisam ter como principal foco, o estímulo à reflexão e compartilhamento de experiências, pois tem sido frequente a utilização do *Fútbol Callejero* como um jogo revolucionário em intenção, mas com prática reduzida à reprodução dos três tempos do jogo de forma acrítica.

Assim, como ressaltado por Vinne Frago: “[...] vai conseguir ter pessoas mais empenhadas no que a gente faz, não vão chegar lá só perguntar: Como é que foi o jogo? Somar ou não os pontos e ir embora. Vão saber o que estão fazendo ali” (unidade de significado 14).

Consideramos, finalmente, que para superar o estranhamento/distanciamento com a nomenclatura *Fútbol Callejero*, bem como, o foco excessivo e exclusivo aos três tempos, propomos a utilização do termo *Futebol de Rua*, como o fazem os/as mediadores/as, considerando nosso contexto (o brasileiro) e, o mais relevante, a prática participativa do contexto de rua, com possibilidade de promoção de reflexão, diálogo, mudança de vida, tendo a rua, não como espaço a ser evitado, mas como lócus de práticas sociais potencialmente educativas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4 ed. São Paulo, Martins e Fontes, 2011.

ROSSINI, L.; SERRANI, E.; WEIBEL, M.; WAINFELD, M. **Fútbol Callejero**: Juventud, Liderazgo y Participación: trayectorias juveniles em organizaciones sociales de América Latina. G1 S.A.: Buenos Aires, 2012.

SÉRGIO, M. A racionalidade epistémica na educação física do século XX. In: SÉRGIO, M.; ROSÁRIO, T.; FEITOSA, A. M.; ALMADA, F.; VILELA, J.; TAVARES, V. **O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p.13-30.

VAROTTO, N. R.; GONÇALVES JUNIOR, L.; LEMOS, F. R. M.; MORAES, F. de. “Fútbol Callejero” na Educação Física Escolar: processos educativos emergentes de uma intervenção. **Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC)**, Itapetininga, v. 5, n.5, p. 104-120, out./dez., 2018.



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

ISSN 2527-192X

PELIÇÃO, Taís; CORRÊA, Denise Aparecida; SANTOS, Marília Balduino dos; ROCHA, Suzi Dornelas e Silva; RODRIGUES, Giovanna Oliveira. MemorAfro: uma experiência lúdica intercultural na escola. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 66-74.

MEMORAFRO: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA INTERCULTURAL NA ESCOLA

Taís Pelício
Denise Aparecida Corrêa
Marília Balduino dos Santos
Suzi Dornelas e Silva Rocha
Giovanna Oliveira Rodrigues
(DEF-FC/UNESP, Bauru)
pe.tais@yahoo.com.br

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Resumo: O presente artigo apresenta relatos de experiências vividas através da criação do “MemorAfro”, um jogo da memória, tendo como tema a África. As intervenções ocorreram em uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental, no interior de São Paulo/Brasil, através de um projeto de extensão universitária que tem como objetivo promover a educação das relações étnico-raciais por meio da valorização e reconhecimento dos saberes de povos africanos e afro-brasileiros. Entendemos que esse diálogo traz à tona a interculturalidade, buscando promover experiências que valorizem os saberes culturais significativos para a Escola, enfrentando o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. O objetivo deste trabalho é relatar experiências da confecção do “MemorAfro”, oferecendo reflexões acerca de processos educativos interculturais relacionados com a história e cultura africana na educação física escolar. A criação do jogo surgiu de uma das educadoras participantes do projeto. Durante todas as aulas desenvolvidas, houve registros das experiências através de diários, que foram submetidos à análise de conteúdo, emergindo duas categorias para reflexão: A) Autonomia na busca do conhecimento e afirmação da identidade negra; B) Valorização do processo de criação, da ludicidade e da curiosidade. Os resultados advindos dos diários de campo dessa pesquisa evidenciaram que, a soma do envolvimento dos alunos nas aulas do projeto com a confecção do jogo foi significativa visto que as crianças demonstraram uma valorização maior no que diz respeito a diferentes histórias e culturas afro e afro-brasileira.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Lúdico. Escola.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um relato acerca das experiências vividas através do desenvolvimento de um jogo da memória com o tema “África”, o “MemorAfro”, durante as intervenções de um projeto de extensão universitária em parceria com uma

Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ambos situados no município de Bauru, estado de São Paulo, Brasil.

O referido Projeto tem como objetivo promover a educação das relações étnico raciais, através da valorização e reconhecimento dos saberes dos povos africanos e indígenas presentes em jogos, brinquedos e brincadeiras, buscando despertar nas crianças o fortalecimento de suas referências e identidades culturais.

Partimos da premissa de que a diversidade de povos e culturas que constituiu nosso país desde sua origem tem uma contribuição significativa no processo de educação emancipatória. Os conhecimentos são permeados pela pluralidade de valores e conhecimentos que conferem “[...] valores civilizatórios de matriz africana à nossa brasilidade que é plural” (BRANDÃO; TRINDADE, 2010, p. 13).

Observamos, no entanto, que embora haja uma ênfase do ensino dos conteúdos referentes à da história e cultura afro-brasileira nas Escolas nos últimos dez anos, dada à sua obrigatoriedade regulamentada em nível nacional em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados do país (BRASIL, 2003), sua efetividade é permeada por tensões, conflitos, pois:

O passado de “esquecimento” da importância de africanos e afro-brasileiros, a denegação sistemática da existência de discriminação racial e a ideia de nação mestiça criam, ainda, resistências à abordagem da temática das relações étnico-raciais, que surgem não só nas salas de aula, mas também na comunidade escolar e até mesmo além dos muros da escola e até mesmo além dos muros da escola (BRANDÃO, 2010. p. 5).

Isto porque que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e ou nações colonizadas (SANTOS; MENESES, 2010).

No caso brasileiro essa relação desigual assente nos processo de invasão europeia, é expressa na Escola compondo uma escala de conhecimentos:

[...] o discurso dominante e hegemônico, perpetuou a ideia de que o único conhecimento existente e válido é aquele construído pelos europeus, sobrepostos a todos os outros conhecimentos que tenham sua origem fora do Ocidente, os quais são considerados, no máximo, conhecimentos “folclóricos” (CORRÊA; ARTHUSO, 2018, p. 79).

Compreendemos que o enfrentamento do discurso dominante implica romper com escalas e classificações e trazer a tona o diálogo intercultural entendendo-a como:

Jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores e grupos que experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior de sociedades cujos contextos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes (GONÇALVES; SILVA, 2001, p. 65).

Assim, buscamos promover experiências que valorizem os saberes culturais afro-brasileiros compondo a diversidade como riqueza de aprendizados significativos na Escola com a premissa de enfrentar:

[...] o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência de confeccionar o jogo “MemorAfro” e refletir acerca dos processos educativos interculturais em relação ao conteúdo da história e cultura africana na educação física escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O processo de confecção do jogo da memória “MemorAfro” foi realizado em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no município de Bauru-SP/Brasil, com 11 turmas diferentes sendo quatro delas do 2º ano, quatro do 3º ano e três do 4º ano.

A criação do “MemorAfro” surgiu de uma das educadoras participantes do projeto, tendo em vista atender a proposta das próprias crianças confeccionarem um jogo e a demanda de garantir o registro de forma lúdica do repertório de conhecimentos sobre a África que as mesmas elaboravam.

O desenvolvimento da confecção do jogo pelas crianças teve como suporte teórico metodológico o material didático “A cor da Cultura” articulando aos valores civilizatórios afro-brasileiros como: ludicidade, memória e circularidade (BRANDÃO; TRINDADE, 2010), possibilitando o diálogo horizontal entre conhecimentos de diferentes culturas com os/as colegas, professores e educadores/as do projeto, favorecendo a autonomia, o trabalho coletivo, estímulo à criatividade e à curiosidade.

Para a construção do jogo, utilizamos como base a música “África - Palavra Cantada” (PERES; TATIT; ANTUNES, 2011), cuja letra foi impressa e entregue a cada criança. Após cantarmos juntamente com as crianças, propomos que levantassem a maior quantidade de palavras acerca do que conheciam e do que não conheciam sobre a África, solicitando que destacassem com grifo na folha impressa. As expressões que eram desconhecidas foram objeto de pesquisa pelas crianças e dialogadas nas aulas seguintes de forma coletiva com a apresentação para toda turma ampliando o conhecimento inicial.

Esse levantamento possibilitou identificar 223 palavras diferentes, sendo possível mapear 4 grandes grupos de conhecimentos acerca da África gerados, sendo eles: a) geográficos: países do continente africano, entre outros aspectos relacionados com o mapa da África; b) fauna e flora: características climáticas, plantas, biomas e animais; c) particularidades: grupos étnicos e simbologias; e d) jogos e brincadeiras: “Gato e rato”, “Cachorro que rouba osso”, “Ambutan”, “Ndule” (BARBOSA, 2011) e “My God” (PRISTA; TEMBE; EDMUNDO, 1992).

Em sequência, cada criança ficou responsável por uma das palavras manifestadas e, com a ajuda dos/as educadores/as, foram incumbidas de desenhar quatro duplas de cartas, ou seja, oito cartas iguais que representassem a palavra designada a cada um. Ao término da confecção, foram agrupados os pares de cartas de todas as crianças, tendo para cada turma o total de 4 jogos “MemorAfro”.

Nas duas aulas seguintes as crianças foram divididas em grupos para jogar o “MemorAfro” e cada grupo recebia um jogo completo. As próprias crianças ficaram encarregadas de coordenar a ordem de jogadores, tirando 2 ou 1, jokenpô ou dedos.

Durante todas as aulas desenvolvidas, os/as educadores/as realizaram registros das experiências vivenciadas em cada turma no formato de diário de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), totalizando 41 diários, os quais foram submetidos à análise de conteúdo (GOMES, 2004) emergindo duas categorias as quais são apresentadas e discutidas no próximo tópico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os relatos de campo trouxeram elementos significativos para reflexão acerca dos processos educativos desencadeados com as experiências da confecção do jogo “MemorAfro”. No tocante às possibilidades pedagógicas para a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos da cultura africana e afro-brasileira, observamos

processos educativos agrupados em duas categorias: A) Quando as crianças se reconhecem no que conhecem e B) Valorização do processo de criação, da ludicidade e da curiosidade.

A) Quando as crianças se reconhecem no que conhecem

No tocante à primeira categoria, percebemos em uma turma do 4º ano, que as crianças extrapolaram a música trazendo palavras que remetiam ao continente africano, aprendidas nas aulas de História, entrecruzando os conhecimentos. Em outra turma do 4º ano, dada a necessidade de referências sobre os países africanos para confeccionar as cartas, as crianças optaram por buscar no *Mapa Mundi* as bandeiras dos respectivos países, utilizando-as como símbolos para representação nas cartas do jogo. Nesta turma, uma criança trouxe de forma independente um livro de geografia como fonte de pesquisa sobre o Sudão, país que ela estava responsável por confeccionar a carta. Uma turma do 3º ano as crianças realizaram anotações em seus cadernos dos assuntos abordados em cada aula contribuindo para a seleção dos conteúdos para o jogo.

Foi possível a elaboração de outras atividades, com manuseio do mesmo material, as próprias crianças destacaram que “*com duas brincadeiras a gente pode montar outras diferentes*”. Destacamos o quanto foi significativo permitir que as crianças construam significados sobre os conteúdos de forma autônoma e que possam articular essa percepção por meio de sua leitura de mundo, pois “É imprescindível que educadores/as possibilitem muitas e distintas situações e experiências que devem pertencer ao mundo de vivência de quem vai construir sua própria aprendizagem” (BRANDÃO; TRINDADE, 2010, p. 81).

Nesse processo as crianças foram se reconhecendo em suas origens, como em uma das aulas, uma criança do 2º ano manifestou identificação com referenciais africanos quando procurou, entre os amigos, quem tinha um “lápiz da cor da sua pele” para emprestar para que pudesse desenhar o grupo étnico Malê, pois se identificou com esse povo por também ser preto. Essa situação contribuiu para o diálogo sobre qual lápis que retrata a “cor da pele” relacionando com as características fenotípicas de descendentes de africanos. Tais diálogos são oportunidades de reflexão para a necessária desconstrução de expressões pejorativas de inferiorização das crianças negras, pois:

[...] não é de surpreender que em uma sociedade racista como a brasileira [...] que determinadas características físicas, como cor de pele (preta ou parda), tipo de cabelo (crespo), entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino (pobreza) e o lugar social dos sujeitos (ser menos), que já na infância crianças preferiam se reconhecer como brancas e de olhos claros, independente das características fenotípicas efetivamente assim serem (DENZIN; GONÇALVES JUNIOR, 2018, p. 100).

Deste modo, destacamos que são imprescindíveis momentos de reflexão com as crianças que garantam este espaço de desconstrução, seja na prática das rodas de conversa, sejam outras estratégias didáticas de diálogo que permitam trazer à tona questões afetas ao pertencimento étnico racial das crianças negras, pois conforme alertam Denzin e Gonçalves Junior (2018, p. 100) “[...] não é no silêncio da suposta democracia raciais que conseguiremos desconstruir as imagens negativas sobre africanos e afro-brasileiros, o racismo, as discriminações, os preconceitos”.

Acreditamos que a educação das relações étnico-raciais é imprescindível para fortalecer a diversidade como riqueza na Escola, de modo a subsidiar o conhecimento e o reconhecimento da contribuição histórica e cultural dos negros na nossa sociedade, bem como, favorecer entre as crianças processos educativos de respeito ao jeito de ser, viver e de se relacionar com as diferenças (BRASIL, 2004).

B) Valorização do processo de criação coletivo, da ludicidade e da curiosidade.

Foi significativo observarmos como as crianças se envolviam e valorizavam o processo de criação, como quando uma criança disse *“Eu que fiz essa cartinha”* enquanto jogavam, revelando o quanto foi significativo ter feito parte da criação do jogo. As crianças ficaram bastante animadas de brincarem com um jogo que elas mesmas tinham confeccionado. Na mesma turma, quando terminou a aula, um dos meninos perguntou: *“Mas já acabou? Posso levar para a casa?”*, quando foi dito que o jogo era da turma, ele indagou: *“Então posso levar no recreio para jogar?”*, os/as educadores/as instigaram as crianças para que fizessem um jogo para brincarem com suas famílias.

Ainda neste aspecto, foi possível notar que as crianças estavam bastante envolvidas e participando ativamente nos jogos, tendo autonomia para jogar da maneira que achassem melhor, desde que não perdesse o sentido do jogo. Algumas delas se destacaram em relação à criação de estratégias e grande parte deles na ajuda e colaboração com os colegas para acharem os pares. Observamos a cooperação entre as crianças, pois quando uma delas finalizava suas cartinhas, partia ajudar outros colegas,

se dividiam e distribuíam tarefas, como pintar e contornar desenhos. Elas comentaram que não teriam terminado tão rápido se não fosse a ajuda dos/as amigos/as.

A ludicidade e a curiosidade aguçadas foram aspectos significativos e percebemos o quanto as crianças valorizaram a música como ponto de partida pois pediam que colocássemos repetidamente para tocar posteriormente enquanto confeccionavam as cartinhas. As crianças se sentiram instigadas e curiosas, por exemplo, sobre o Mapa Mundi que deixamos pendurado no fundo da sala. Elas corriam o dedo sobre o continente africano e questionavam: “*Onde é a Nigéria?*”, “*Qual a bandeira dos países?*”, “*Ásia é um país? Uma cidade? Um continente?*”. Os/as educadores/as ensinaram a observar o mapa e localizar lugares específicos, legendas e bandeiras. Em outro momento, as crianças sinalizaram durante a roda de conversa a importância de verem todas as figuras durante o jogo, para que pudessem aprender mais sobre costumes e países do continente africano.

No decorrer do desenvolvimento encontramos dificuldades que visualizamos oportunidades de desenvolver processos educativos que possibilitem às crianças pensarem outras formas de se relacionarem. Em uma turma do 2º ano uma criança disse não ter gostado do “MemorAfro” porque perdeu todas as vezes que jogou. Os/as educadores/as conversaram e ainda assim ela saía brava da aula quando perdia. Porém, insistimos em formatos diferentes de brincar até que a criança percebeu que todas as pessoas ganhavam algumas vezes, e perdiam outras. Acreditamos que este também é um aprendizado importante.

A reflexão acerca do brincar considera um dos aspectos mais importantes da aprendizagem na infância: a ludicidade. As crianças tiveram a oportunidade de partilhar experiências lúdicas, criativas e de construção coletiva favorecendo respeito ao ritmo de cada um.

CONSIDERAÇÕES

Dentre as experiências, destacamos o envolvimento das crianças desde o levantamento das palavras e durante a confecção das cartas, pois partíamos do conhecimento prévio que tinham a respeito da cultura africana. As vivências para confecção do jogo valorizaram o protagonismo das crianças que participaram desde o levantamento das palavras, escolha das expressões para cada conjunto de cartas, ilustração das cartas até o momento de desfrutar do jogo. Observamos que isso foi um

aspecto significativo para o envolvimento e interesse das crianças que se sentiram parte de todas as atividades relacionadas ao jogo “MemorAfro”.

É importante salientar que a confecção de um jogo como o “MemorAfro” traz experiências educativas com relação ao conhecimento da história e cultura africana e agrega na formação das crianças e na formação docente dos/as educadores/as que participam do Projeto, por exemplo o mapeamento das expressões possibilitou refletirmos acerca da relevância em destacarmos os conhecimentos africanos enquanto patrimônio da humanidade para além da geografia, fauna e flora e trazermos a Arte, a Arquitetura, a Ciência e a Filosofia Africana enquanto conteúdo de aprofundamento.

Destacamos as relações do aprendizado com o cotidiano das crianças, que se revelou nos relatos sobre o jogo ser ensinado aos familiares e amigos, compartilhando os saberes sobre a cultura africana e afro-brasileira na comunidade escolar, enfatizando a valorização e o reconhecimento despertando nas crianças o fortalecimento de suas referências e identidades culturais.

Diante disso, concordamos com Denzin e Gonçalves Junior (2018, p. 103), quando destacam que:

Compreender a história, a cultura, as origens e trajetórias de diferentes povos, é imprescindível [...] para toda a sociedade brasileira, pois ao questionar os mitos que ainda sustentam a superioridade de uns sobre outros, podemos construir estratégias e firmar ideais de justiça que nos ajudem a caminhar na construção de um país justo, em que a diversidade seja valorizada e respeitada, construindo imagens positivas que sejam capazes de fortalecer a autoestima de crianças, jovens e adultos de diferentes origens étnico-raciais, reconhecendo a importância de cada um para a formação do Brasil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. A. **Ndule Ndule**: assim brincam as crianças africanas. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, A. P. (Org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. (Org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 10.639, de 3 de janeiro de 2003. Brasília: Casa Civil, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

CORRÊA, D. A.; ARTHUSO, F. Z. Educação intercultural indígena: reflexões no contexto escolar Terena da aldeia Ekeruá. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 2, n. 2, p. 76-90, maio-ago. 2018.

DENZIN, A. S.; GONÇALVES JUNIOR, L. Africanidades para e na educação das relações étnico-raciais. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 2, n. 2, p. 91-105, maio-ago. 2018.

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

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PERES, S.; TATIT, P.; ANTUNES, A. **África**. Brasil: Palavra Cantada Produções, 2011. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874> >. Acesso em: 23 jun. 2019.

PRISTA, A.; TEMBE, M.; EDMUNDO, H. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.



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

ISSN 2527-192X

COSTA, Thais Fernandes; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Con-vivências na Van: processos educativos emergentes. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 75-83.

CON-VIVÊNCIAS NA VAN: PROCESSOS EDUCATIVOS EMERGENTES

Thais Fernandes Costa
Luiz Gonçalves Junior

thaiscosta07@gmail.com

(Universidade Federal de São Carlos - UFSCar)

Eixo Temático: Ociomotricidade

Resumo: O objetivo desta pesquisa é desvelar os processos educativos existentes na prática social da convivência no itinerário de uma Van pelos/as participantes da parceria entre os projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” e “Mais Que Futebol” (VADL-MQF). Trata-se de extensão comunitária vinculada ao 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). O projeto acontece, semanalmente, na sede do Clube de Campo do Sindicato dos Metalúrgicos de São Carlos, na cidade de São Carlos-SP, Brasil. O percurso feito pela Van, que transporta os/as integrantes do projeto, se dá entre os Bairros Jardim Gonzaga, Cidade Aracy I e II, Antenor Garcia, Residencial Deputado José Zavaglia e Eduardo Abdelnur e o citado Clube, localizado no Bairro Santa Felícia. Nos resultados foram construídas duas categorias: 1) O *Con-viver* com outrem como consciência do existir no mundo: “você vai escrever tudo que a gente falar aqui na Van?”; 2) Para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança: “acredita que ela disse que tudo é arte?”.

Palavras-chave: Processos Educativos. Convivência. Extensão Comunitária.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se a partir de uma inserção de campo feita entre os meses de abril e maio de 2019. Trata-se de uma de uma atividade desenvolvida no contexto da disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A atividade de inserção foi realizada junto a um grupo de participantes (crianças e adolescentes) da parceria dos projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (DEFMH/UFSCar) e “Mais Que Futebol” (ADESM) - VADL-MQF. Os recursos desse projeto são geridos via Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Federal de São Carlos (FAI/UFSCar) e conta com a

parceria da ADESM. O projeto acontece na sede do Clube de Campo dos Metalúrgicos de São Carlos, localizado no Bairro da Santa Felícia, em São Carlos-SP, Brasil, às terças e quintas-feiras nos períodos da manhã e tarde. O projeto atende, nos dois períodos, aproximadamente 50 crianças e adolescentes, com idades que variam entre 06 e 17 anos.

Ao introduzimos esta pesquisa, entendemos como necessária uma breve contextualização sobre o projeto VADL-MQF, que iniciou suas ações em 1999, cujo desenvolvimento já ocorreu em outros locais e bairros da cidade de São Carlos. O Projeto tem como proposta a realização de atividades diversificadas *pelo e para* o lazer entre elas: jogos, ciclismo, *fútbol callejero*, atividades musicais, teatrais, capoeira, confecção de “jornalzinho”, leituras de livros e gibis além de visitas monitoradas em espaços culturais e de lazer da cidade de São Carlos (GONÇALVES JUNIOR, 2017).

A parceria entre os projetos VADL-MQF tem como objetivo principal a educação *pelo e para* o lazer de crianças e adolescentes de comunidades vulneráveis da cidade de São Carlos, partindo de uma construção coletiva e dialógica do lazer nas comunidades com vulnerabilidade social ou insuficiência de apoio público governamental, em âmbito municipal, estadual e ou federal (GONÇALVES JUNIOR, 2017).

A motivação que nos levou a fazer a presente inserção de pesquisa foi decorrente da vivência como educador e educadora do projeto VADL-MQF. Os educadores do projeto possuem um cronograma de acompanhamento da Van no percurso entre os bairros em que residem os participantes e o local onde são desenvolvidas as atividades do Projeto. Como educador e educadora, ao acompanhar o trajeto feito pela Van, percebíamos que durante o percurso os participantes estavam em uma convivência social, pois surgiam diálogos sobre escola, família, jogos, atividades de lazer e situações vivenciadas no mundo-vida dos participantes que eram compartilhadas em conversas durante o percurso até o local do projeto.

Como pesquisador e pesquisadora, compartilhamos da ideia de importância do convívio e do outro para a construção do eu. Partindo dessa premissa, fez-se a seguinte interrogação: as práticas sociais de Con-vivências na Van desvelam processos educativos entre os participantes do projeto VADL?

Assim, o objetivo desta pesquisa foi desvelar os processos educativos existentes na prática social vivenciada durante o trajeto feito em uma Van pelos (as) participantes

do Projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (VADL) até o Sindicato dos metalúrgicos no Bairro Santa Felícia, localizados no município de São Carlos.

Esse trajeto possui uma duração de aproximadamente 30 minutos e, mais especificamente, tivemos como objetivo observar quais convivências e interações podem ser entendidas como processos educativos e que se desvelam da prática social, entre os participantes do projeto VADL, no interior da Van.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com Oliveira et al. (2014, p. 29) compreendemos que práticas sociais e os processos educativos são possibilidades de que eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas. As práticas sociais promovem formação para vida por meio de processos educativos que decorrem e geram interações entre os indivíduos e entre eles e o ambiente natural, social e cultural em que vivem. Entendemos que esses processos educativos são aqueles que se desenvolvem no interior de instituições e de todo e qualquer agrupamento humano em que ocorrem interações.

Sendo assim, a vivência e o fazer da pesquisa deve ser pautado no diálogo “pesquisador/a-pesquisado/a” para que a pesquisa possibilite a aproximação entre os sujeitos envolvidos, de suas histórias de vida e subjetividades. Ou seja, compartilham e dialogam num processo de vivência e convivência, pois estar no mundo é estar, necessariamente, com o mundo e com os outros. Ainda em Oliveira et al. (2014, p. 30) nos apoiamos em afirmativas como: Partindo da compreensão de processos educativos como inerentes a práticas sociais e decorrem destas, para “[...] compreender como e para que as pessoas se educam ao longo da vida, em situações não escolarizadas”. Sendo, assim, as práticas sociais proporcionam “[...] processos educativos em que as pessoas vão construindo jeitos de ser, viver, conviver, uma com as outras, nos ambientes que herdaram e onde atuam, convivem e também naqueles que criam” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 30).

Nas práticas sociais percebemos que é necessário além de conviver com o outro, apreender seus pontos de vista e discutir o apreendido com a literatura pedagógica. Assim, partindo dessa reflexão o presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de desvelar processos educativos com base nessas concepções, complementadas pelo que diz Freire (2011), em que encontramos a necessidade de desenvolver em si a consciência crítica da sua inserção no mundo como transformador dele:

Pensar a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente como estão sendo no mundo com que e em que se acham. Se, de fato não é possível entende-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebem no mundo (FREIRE, 2011, p. 100).

Ainda sobre consciência, Fiori (2014) nos traz a ideia, da qual concordamos, educação e conscientização estão implicadas mutuamente. Conscientização, nessa concepção, se dá como um processo interno às contradições estruturais. Ao considerar que consciência é “para si” sendo “para o outro”, simultaneamente, implicadamente e dialeticamente, a consciência não seria nada, se o outro não existisse. Se é nessa relação que a consciência se constitui, logo a conscientização se anuncia como um movimento em que se reconquista, ao conquistar o mundo. Desse modo, “o mundo se descobre” e, simultaneamente, a consciência ao expressá-lo, se auto expressa. E na consciência de mundo e no mundo através dela, há uma dialética de significados presentes no existir.

Ainda, sobre a relação “pesquisador/a-pesquisado/a”, abordada nesta pesquisa, encontramos em Oliveira et al. (2014) a seguinte afirmação:

[...] o processo de pesquisar também é um processo de permitir pesquisar-se. O movimento que busca compreender, ampliar o conhecimento sobre o mundo, transformando-o, humanizando-o, é também movimento que busca compreender a si mesmo, num reencontro com sua humanidade, com os seres humanos, seres no mundo[...] é necessário um profundo amor ao mundo, à vida e aos seres humanos; reconhecimento dos seres humanos como seres inacabados, inconclusos; humildade, ser capaz de sentir-se e saber-se tão humano quanto os outros seres humanos (p. 129).

Com a base conceitual fornecida pelo referencial a escolha do método se deu pela abordagem fenomenológica e suas possibilidades de desvelamento das práticas sociais e processos educativos observados na presente pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método proposto para esta pesquisa foi a fenomenologia, como possibilidade de desvelar os processos educativos que decorrem em uma prática social, nesse caso, aqueles presentes no itinerário da Van que leva os participantes. Como instrumento de coleta de dados utilizamos o Diário de Campo. As análises têm como base

metodológica a abordagem qualitativa da fenomenologia conforme descrita por Garnica (1997):

[...] nas abordagens qualitativas, o termo pesquisa ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Essa “compreensão”, por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa. O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. As coisas do mundo lhe são dadas à consciência que está, de modo atento, voltada para conhecê-las: o homem é já homem-no-mundo, ele percebe-se humano vivendo com outros humanos, numa relação da qual naturalmente faz parte, não podendo dissociar-se dela. Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa - forma de descortinar o mundo -, pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo. Também não haverá “conclusões”, mas uma “construção de resultados”, posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas (p. 111).

Por meio do método proposto, buscamos compreender os fenômenos (as essências) dos ocorridos no decorrer da inserção de campo. Acreditando que, em primeiro lugar, é necessária uma abertura para o *outrem*, abrindo mão de qualquer forma de poder e, assim, possibilitando o encontro entre entes. Entendemos que o fenômeno de convivência no itinerário, e seus possíveis processos educativos, não estão nem dentro e nem fora dos participantes, mas se constitui na prática.

A partir dessa perspectiva, desenvolvemos uma análise de inserções de Diários de Campo, realizados entre os dias 11 de abril e 09 de maio de 2019: Diário de Campo (DC)-I (11/04/2019); DC-II (18/04/2019); DC-III (02/05/2019); DC-IV (09/05/2019).

Para Costa (2002) o Diário de Campo é visto como potência para a dialética possibilitando o encontro de subjetividades e da intersubjetividade entre os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, oferecendo recursos para além do simples registro de ocorridos e, sim, um suporte para a memória do pesquisador sobre os fatos e acontecimentos permitindo que as análises sejam feitas em profundidade e com o passar do tempo. O aproveitamento das informações depende do olhar atento do pesquisador que deve ser mediado por uma reflexão teórica (COSTA, 2002).

Com relação aos conteúdos das notas, segundo Bogdan e Biklen (1994), os conteúdos das notas de campo são, principalmente, registros descritivos em que se tem a preocupação de captar a palavra, o local, as pessoas, as ações e conversas observadas.

Para esses autores, essa é a parte mais extensa em que devemos registrar objetivamente e com o máximo de riqueza os detalhes do que ocorreu no campo.

CATEGORIAS DE ANÁLISE

Tomando como base a análise dos Diários de Campo, pudemos destacar duas categorias que emergiram como pontos fundamentais durante a inserção de campo da pesquisa: 1) O Con-viver com outrem como consciência do existir no mundo: “você vai escrever tudo que a gente falar aqui na Van?”; 2) Para ser mais, não pode fazer-se na desesperança: “acredita que ela disse que tudo é arte?”.

O *Con-viver* com outrem como consciência do existir no mundo: “você vai escrever tudo que a gente falar aqui na Van?”

A fala dessa categoria leva a pensar no descolonizar do saber e produzir o conhecimento que exige de nós pesquisadores a libertação de referências dogmáticas. Precisamos nos re-conhecer *com* o outro, nos re-conhecendo *no* outro. Considerar outras formas de conhecer, aprender, valorizar, significar o mundo. Saber que a realidade não é estática, pois ela está em constante mudança e como pesquisador(a) precisamos ter sensibilidade para os possíveis caminhos e caminhadas da realidade presente no momento da pesquisa. Contar nossas histórias, por meio da nossa pesquisa e lugar de fala com o outro se abrindo para os possíveis caminhos da nossa realidade - em constantes mudanças e trans-forma-ções, conforme percebemos no relato:

Jamily falou para a educadora Brenda que o cabelo dela é muito bonito e que a prima dela também tem um cabelo assim. Brenda tem o cabelo de “trancinhas” como ela mesmo denomina e logo o assunto começou a ser cabelo - “cabelo ruim” e cabelo “bom” - os participantes denominavam como sendo o cabelo “bom” o liso e “ruim” o crespo e encaracolado. Brenda perguntou porque um é ruim e o outro é bom e se os dois não podem ser bons? (DC II-4).

Assim, nessa categoria, presenciamos momentos de educação em comunhão na dialogicidade no estar com outrem conforme Freire (2011) nos mostra “[...] Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 96). Observamos que unidades significativas presentes nesta categoria são trazidas pelas reflexões sobre gênero, etnia e família.

Brandão (2005), em seu livro “Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver” nos traz a reflexão sobre a construção do trabalho que visa compartilhar com todos e todas:

Nós só conseguimos viver e experimentar a vida como uma coisa boa e valiosa, quando estamos juntos e partilhamos momentos significativos deste “estar juntos”. Nós só podemos estar voluntariamente juntos quando cooperamos uns com os outros e aprendemos a ser e a viver uns através dos outros. [...] cria entre nós um contexto de emoções de aceitação e cooperação do/com a pessoa do outro (p. 87).

Partindo desse compartilhar do con-viver, do estar junto, é que aprendemos a ser e a viver - uns por meio dos outros, conforme apontado por Brandão. Observa-se no Diário de Campo II que Amanda explica para Fabiano sobre “as mudanças de nomes”. Fabiano começou a me perguntar qual era o nome de cada participante e desejar um bom dia “um por um” com seu nome fictício. Nesse momento observamos a cooperação de Amanda para explicar para o colega Fabiano sobre a pesquisa de inserção e como estávamos fazendo a escolha de nomes e por quais motivos era necessário colocar nomes fictícios. Assim, compreendemos o que é olhar para a coisa mesma.

Não existimos, coexistimos, co-vivemos e co-mungamos com as realidades mais imediatas [...] o sujeito se descentra de si mesmo, sai na direção do outro, sente o outro como outro, participa de sua existência, deixa-se tocar pela sua história de vida [...] é o desejo profundo de compartilhar caminhos (BOFF, 2012, p.137).

Nesse sentido, reafirmamos que pesquisar em práticas sociais possui, como potência, o con-viver com o outro, numa relação intersubjetiva de construção de conhecimentos.

Para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança: “acredita que ela disse que tudo é arte?”

Nesta categoria observamos que, nas notas de campo, há várias unidades de significação entre os participantes sobre suas experiências no ambiente escolar - essas unidades estão presentes nos quatro diários de campo. Relatos de experiências que vão desde momentos de apresentações na escola até constrangimentos vivenciados neste ambiente.

Observamos o quanto há, ainda, práticas educacionais narrativas, em que o sujeito narrador apresenta aos ouvintes formas de conteúdos desconectados do mundo-vida e se esvaziando na sua experiência. “Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente a suprema inquietação desta educação” (FREIRE, 2011, p. 79).

Logo começaram a falar sobre a aula de artes e como a professora de artes é na sala de aula. Amanda afirmou “nossa ela é muito brava e odeia régua”. Marina disse: “nossa teve um dia que ela jogou meu desenho”. Lucas: “ela é doida” Amanda; “Profs acredita que ela disse que tudo é arte? Ela pegou uma bola amassada e disse que é arte”. Amanda me questionou: O que é arte, profis? (DCI-2).

Observamos, também, que em alguns momentos os participantes relataram práticas sociais vivenciadas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES: POSSÍVEIS OLHARES E REFLEXÕES

As observações dos Diário de Campo possuem *unidades significativas* que vão desde ações e momentos afetuosos como cantar, abraçar compartilhar alimento ou uma música que aprendeu até relato de momentos de constrangimento, *bullying* e relações de poder que os participantes compartilham sobre suas vidas.

Após as análises das categorias construídas consideramos que nas práticas sociais “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p.96) e por meio dessa mediatização com o mundo é que se dá o processo educativo e que não está separado do ser social. “Na perspectiva da motricidade humana entendemos o ser de modo integral existindo-aí-no-mundo-com-os-outros, em condição de abertura para a experiência e, nessa abertura, não há possibilidade de fragmentação” (GONÇALVES JUNIOR, 2009, p. 704).

Ressaltamos que os apontamentos, aqui relatados, não são fixos ou finais, muito menos “resultados” acabados de uma pesquisa, apenas olhares, experiências, convivências, memórias e percepções dos pesquisadores com seus entes, nesta inserção de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2012.
- 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.
- BRANDÃO, C. R. Jogar para competir ou jogar para compartilhar? Da competição contra o outro a cooperação com o outro. In: BRANDÃO, C. R. **Aprender o amor**: sobre um afeto que se aprendo a viver. Campinas: Papirus, 2005. p. 85-116.
- COSTA, S. A. Diário de campo como dialética intersubjetiva. In: WHITAKER, D. C. A. (Org.). **Sociologia rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. p. 151-157.
- FIORI, E. M. Conscientização e educação. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasil: Ministério da Saúde, 2014. p. 55-72.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interfaces**, Botucatu, n. 1, p. 109-122, ago. 1997.
- GONÇALVES JUNIOR, L. Dialogando sobre a Capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p.700-707, jul./set. 2009.
- GONÇALVES JUNIOR, L. **Plano de trabalho da parceria entre os projetos vivências em atividades diversificadas de lazer (DEFMH/UFSCar) e mais que futebol (ADESM)**. São Carlos: Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Federal de São Carlos, 2017.
- OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.



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

ISSN 2527-192X

MAZIERO, Roberta Maria Zambon. Dança e corporeidade: a expressão de saberes na trajetória de vida de professores/as. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 84-94.

DANÇA E CORPOREIDADE: A EXPRESSÃO DE SABERES NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES/AS

Roberta Maria Zambon Maziero

roberta.maziero@gmail.com

(Universidade Federal de São Carlos - UFSCar)

Eixo Temático: Motricidade e Arte

Resumo: Este estudo é parte de uma pesquisa de mestrado e trata da corporeidade de três professoras e um professor que possuem experiências com a dança em suas trajetórias de vida, objetivando desvelar saberes. Utiliza como referencial a filosofia existencialista de Merleau-Ponty, propondo um entrelaçamento dos conceitos de corporeidade, cultura, dança e formação profissional. Emprega uma abordagem qualitativa, elegendo a entrevista semiestruturada para a coleta de dados e na análise dialoga com os temas geradores de Freire. As descrições revelam a corporeidade como o próprio caminho existencial em meio a contextos históricos/ culturais e um processo reflexivo gerado na recordação de suas trajetórias que apontam saberes presentes no dançar, relacionados ao eu sinto, então compreendo; eu curo, eu amadureço, eu me liberto porque danço; eu percebo que estou contida; eu aceito e valorizo o que sou e me solidarizo. Mostrando-nos a dança como possibilidade de percepção de si, atrelada a uma intercorporeidade por meio de movimentos de transformação.

Palavras-chave: Dança. Corporeidade. Vida. Professor/a.

ENTRELAÇAMENTO: OBJETIVO, JUSTIFICATIVA E METODOLOGIA DO ESTUDO

O presente estudo¹ trata da corporeidade de professores/as de dança no encontro com suas experiências e reflexões em trajetórias de vida. Relaciona os conceitos de corporeidade, cultura, dança e formação profissional, visando desvelar os possíveis saberes presentes na trama de significados apresentados aqui como ferramentas forjadas “nos atritos com o real, atravessados pela exigência própria da partilha (divisão, luta,

¹ Este estudo compõe parte da Dissertação de mestrado, disponível da íntegra: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149761>.

MAZIERO, R. M. Z. **Dança e corporeidade:** experiências e reflexões na formação continuada de professores. 2017. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

vínculo) das experiências, narrações e das invenções com outros/as, em lugares de criações, de discussões e de ensino, universitários e artísticos” (BARDET, 2014, p. 20).

Para tanto, apoiamo-nos na filosofia existencialista de Merleau-Ponty (2011) que trata o corpo como a “carne²” ao mundo, ou seja, um corpo que é sujeito, “que percebe e se move, deseja e sofre, [...], é um sistema sinérgico cujas funções estão todas unidas no movimento geral de ser no mundo” (DUPOND, 2010, p. 9,13). Portanto, é por ele que pensamos, agimos, observamos, nos comunicamos e nossas ações dão forma a uma corporeidade que integra trajetórias e tece um campo de significados expressos na cultura.

Ao pensar o *ser* humano a partir de sua condição corporal se rompe a dicotomia elaborada por Descartes³ no qual a realidade é concebida somente por meio da elaboração mental (razão). A consciência é parte sim de nossas experiências, porém como aponta Barco (2012), há um sentido pré-reflexivo em nós presente na maneira de perceber e se relacionar com o mundo. Quando se vê algo, por exemplo, não se olha com a consciência, com o pensamento, mas se olha no ato de ver.

Não há visão sem pensamento. Mas não basta pensar para ver: a visão é um pensamento condicionado, nasce “por ocasião” do que acontece no corpo, é “excitada” a pensar por ele. Ela não escolhe ser ou não ser, nem pensar isso ou aquilo. Deve trazer em seu cerne aquela gravidade, aquela dependência que não lhe podem advir por uma intromissão de fora (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 36).

Assim, corpo, percepção e consciência compõem o *ser* humano e sua relação com outrem⁴ e o mundo. Este indivíduo insere-se em um tempo histórico, dentro de uma comunidade sociocultural, sendo delineado/a por este contexto. As experiências e reflexões, que ocorrem ao longo de uma trajetória de vida, podem possibilitar a transcendência desta conjuntura quando se dá um processo de conscientização relacionado à compreensão de si e da realidade, sendo este um movimento de (re)construção da cultura - modos e meios de *ser* e *criar* o mundo.

² “A carne não tem nome em nenhuma filosofia: ela não corresponde a nenhuma das categorias da metafísica, pois ela não é matéria, não é espírito não é substância, nem composição de corpo e espírito, ela até recusa a divisão entre a coisa e a ideia, a individualidade espaço temporal e a universalidade, ela é elemento, no sentido em que eram o fogo, o ar, a água e a terra para os fisiólogos pré-socráticos, coisa geral, ou dimensão. Ela é uma noção última, de categoria ontológica, não antropológica” (DUPOND, 2010, p. 10).

³ René Descartes (1596-1650), filósofo.

⁴ Outrem é utilizado em contraposição a outro, não se referindo a alguém ou algo específico, mas sim àqueles com que nos situamos, sendo um com o outro no mundo.

Portanto, aderimos a um conceito de cultura que engloba o campo simbólico e material das atividades humanas. Sua organização ocorre com a fixação dos grupos humanos em regiões por meio do domínio de técnicas de agricultura e o desenvolvimento de capacidades de comunicação (GARAUDY,1980). Este é o marco inicial do processo civilizatório expresso na corporeidade, na elaboração, construção e relação com sua própria existência.

As diversas comunidades possuem diferentes concepções de vida e intencionalidades próprias que são transmitidas no contexto social. Este processo se caracteriza no fundamento da educação: uma experiência que carrega em si uma relação essencial entre os indivíduos, a família, a sociedade, a história e o mundo (REZENDE, 1990).

Para Freire (2015) a educação é um processo permanente que ocorre tanto dentro das experiências dialógicas com outrem e o mundo, a todo o momento, como na formalidade de instituições de ensino. Sendo assim, uma experiência relacional que compõe um campo coletivo de integração de corporeidades (intercorporeidade⁵). Ela também precisa ser significativa, perpassando por temas que revelam uma intencionalidade na maneira de se relacionar e dialogar com o viver, não impondo significados. A educação deve problematizar a cultura para desvelar a realidade, proporcionando a emancipação dos indivíduos. Ao promover reflexão referente à experiência existencial pode surgir a liberdade, a autonomia e a transformação da sociedade.

Nesta direção, a educação é humanização dos sujeitos, vai ao encontro à construção do *ser* ontológico, apontado por Freire (2015) como inacabado e que se faz a partir de suas histórias, experiências e corporeidade, processualmente produzindo saberes. Portanto, os/as professores/as em seus percursos devem perceber que suas histórias compõem uma corporeidade - reflexo de sua existência, podendo (re)significá-la.

Para aproximar a formação profissional da realidade que permeia nossas vidas, autores como Ghedin (2005) empreendem trabalhos que apontam o fomento a processos reflexivos na formação de professores/as como possibilidade de percepção da realidade a partir da visão dos próprios sujeitos. Para o autor, o/a educador/a inicia este processo

⁵ Intercorporeidade é um termo utilizado pelo filósofo Maurice Merleau-Ponty (1903-1961) em sua obra: *Signos* para salientar que a relação entre os indivíduos se dá por um corpo sujeito. MERLEAU-PONTY, M. *Signos. O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

enraizado no senso comum e ao longo do tempo chega à elaboração de um pensamento crítico no qual ele/a passa a inquietar-se e reconstruir sua realidade. Sendo assim, as pessoas se percebem como *seres* que produzem, (re)elaboram, apreendem e ensinam em uma troca mútua (FREIRE, 2015).

Ao falar da formação da pessoa do professor, vejo um espaço onde o mesmo pode atuar e decidir sobre algumas estratégias de ação, pois acredito que num determinado momento da história individual seja possível tomá-la nas mãos e modificá-la, resistindo com firmeza e rigor aos percalços, desde aqueles que nos aparecem pelas contingências da situação, até aqueles devidos à nossa resistência à mudança e à aceitação do novo (OLIVEIRA DE JESUS, 2000, p. 110).

É assim, que Tardif (2010) organiza a relação do saber da pessoa à sua identidade, à sua experiência de vida, à sua história profissional e as suas relações com outrem em diferentes contextos, integrando emoção, reflexão, expectativas e engajamentos, articulados aos conhecimentos da ciência.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIF, 2010, p. 230).

Estes conhecimentos estão emaranhados a corporeidade, expressos na cultura, no cotidiano e acreditamos em seu potencial para uma educação emancipadora.

Nesta direção, ao olharmos a dança como uma prática social simbólica, entendemos com Garaudy (1980) que essa linguagem une o *ser*, a natureza, a cultura e a sociedade. Seus movimentos ritmados são parte da criação de grupos sociais e se estendem na educação dos mesmos, expressando uma constelação de sentidos que guardam história.

Se há compromisso de professores, artistas, dançarinos/as, brincantes para que toda uma memória cultural possa contribuir com o desenvolvimento da sociedade, é necessário desenvolver processos de educação, problematizando as raízes culturais, as questões de valorização de algumas manifestações em detrimento de outras e a criação de danças que retratem a diversidade dos povos.

Movimento, fluidez e liberdade de expressão [...]; ritmo, sequência, leveza, sincronismo; [...] espaço para expressar sentimentos e sensações; é uma forma de expressão, de colocar para fora aquilo que temos de mais íntimo em

nosso *ser*; penso que a dança é além de conteúdo, é prática da vida (SGARBI, 2009, p. 135, 138, 139).

Neste estudo, esta é uma perspectiva na qual a relação entre a dança (manifestação cultural) e a corporeidade (condição existencial), possam nos levar ao encontro de saberes vinculados às trajetórias de vida de professores/as em suas experiências e reflexões.

Acreditamos que o conhecimento passa pela sensibilidade que se incorpora a uma educação estética⁶ que vai se dando, desde o nosso nascimento. Possui níveis de profundidade e superficialidade que condicionam nosso olhar e interação com o mundo. Assim, uma educação que valorize e problematize a cultura corporal e seus saberes implícitos aos gestos da dança pode nos levar à compreensão de que a expressão amplia nossa capacidade de desvelar a realidade.

É importante reconhecer que ao dançar, acessamos sentidos expressos nos movimentos. Muitas vezes, esta simbologia veicula aspectos de uma cultura hegemônica, presente em um sistema de classes, no qual Chauí (1996) aponta uma sobreposição de valores que visa homogeneizar e massificar a corporeidade dos indivíduos, padronizando e estereotipando comportamentos. Portanto, é necessário perceber que o dançar não é neutro, revela uma ideologia presente em contextos histórico-sociais. Esta é a justificativa em adentrar as trajetórias de vida de professores/as, no encontro com suas corporeidades para sermos capazes de nos colocarmos em movimento.

Pôr e se pôr em movimento no momento, tornar-se imperceptível, a gente se torna todo mundo, e o mundo se torna, incessantemente, outro e a gente. Longe de um realismo homogêneo e asséptico, esse andar comum deixa ver aquilo que na dança tece a sensação variável com a efetuação do passo, feita imagem sem necessariamente imitar, em uma partilha entre aquilo que é sentido, aquilo que é feito e aquilo que é visto (BARDET, 2014, p. 104).

No desafio de desvelar saberes inerentes à corporeidade de professores/as de dança em trajetórias de vida, elegemos dentro das Ciências Humanas a abordagem qualitativa. Utilizamos os trabalhos de Lüdke e André (1986), considerando dois pontos: o primeiro referente ao significado que os sujeitos dão às suas vidas e as coisas,

⁶ A educação estética se dá muito antes do professor entrar na universidade, de ser estudante de qualquer área do conhecimento. A bagagem estética que traz, que utilizará em todos os contatos com a expressão humana começa quando nascemos em um desenvolvimento que vem de todos os sons que escutamos, das visões que temos. BARBIERI, S. **Interações**: onde está a arte na infância. São Paulo: Blucher, 2012. p. 143-158.

despontando suas maneiras de enxergarem o fenômeno estudado; o segundo é o mundo da pesquisadora, suas indagações e reflexões que são o ponto de partida para a própria explicação desse mundo. Neste estudo, esta influência se configura na proposta de entrelaçar os conceitos de corporeidade, cultura, dança e formação profissional.

Também, buscamos nos estudos de Martins e Bicudo (1994) perceber, que tanto os significados quanto a maneira específica de cada pessoa falar de suas trajetórias são elementos que organizam um campo epistemológico, pois são conhecimentos que não se separam:

[...] do indivíduo concreto que encarna [...]. É um conhecimento que não está fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um) estilo (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 26-27).

Assim, consideramos que a descrição dos caminhos vividos em um processo de rememorar, revisitar, reelaborar e organizar, no presente, as experiências anteriores, vão compor um quadro existencial repleto de sentidos. Para tanto, elegemos na coleta de dados a entrevista semiestruturada, optando por sua gravação e possíveis adaptações. Foram três questões que nos auxiliaram: 1 - Conte-me um pouco da dança na sua vida; 2 - A dança contribui para a maneira como você enxerga o mundo?; 3 - A dança foi relevante na construção de suas relações com as pessoas, com seu fazer, com a sociedade pensada inclusive do ponto de vista político?

O contato para a participação na pesquisa se deu por telefone e de maneira cuidadosa, já que a pesquisadora conviveu com estas pessoas ao longo da trajetória de um curso de aperfeiçoamento em dança, organizado e desenvolvido pela mesma, sendo ofertado pela gestão pública da Prefeitura Municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo/Brasil, entre os anos de 2006 e 2011⁷. Dos seis professores de dança da rede pública, que foi o critério que adotamos para selecioná-los/as, quatro deles/as concordaram em participar da pesquisa, sendo três mulheres e um homem com média de idade de cinquenta e três anos. Três possuem formação profissional em Educação Física e uma em Artes Plásticas. O Termo de Consentimento Livre e

⁷ Nos anos de 2006 a 2008, a pesquisadora foi proponente e docente deste curso. A partir de 2009, passa a integrar a equipe gestora de cultura, desta Prefeitura, dando continuidade a esta formação que teve outros profissionais envolvidos na realização de suas atividades. Também, a partir de 2009, profissionais do setor privado e de ONGs foram convidados participar do curso.

Esclarecido, conforme o aceite do projeto no Comitê de Ética⁸, foi encaminhado e, posteriormente, as entrevistas foram agendadas em comum acordo.

Para a análise dos dados, utilizamos como inspiração os estudos de Freire (2015) relacionados à investigação dos temas geradores, na educação, que tomam a direção de experiências relevantes na vida das pessoas. Nele compreendemos que o pensamento reflexivo revela uma práxis de vida que vai se dando em períodos e produz observações entre partes da trajetória dos sujeitos a um todo. Ocorrem também, abstrações que proporcionam o entendimento de um movimento dialético entre o pensar/sentir e o agir que apontam como estas pessoas compreendem suas inserções no mundo. E, não perdemos de vista a elaboração teórica, que tratamos no início deste estudo.

DESENVOLVIMENTO

A partir das narrativas dos participantes da pesquisa, verificamos pontos semelhantes e singularidades da dança em suas trajetórias de vida. As afinidades no caso das três professoras se relacionam ao contato que tiveram com a dança na infância, dentro do contexto familiar e durante suas formações básica e profissional. Elas apontaram percepções em relação ao seu próprio movimento e dos seus grupos de inserção, descreveram suas práticas pedagógicas e suas relações com seus/as alunos/as. A percepção quanto a dança esteve alinhada a repetição dos gestos e ao prazer em movimentar-se. Já o professor, teve contato com a dança na idade adulta pela linguagem cinematográfica, apresentando uma experiência que considera arrebatadora pela eclosão de um sexto sentido: a cinestesia⁹.

Em relação às particularidades, uma professora que se nomeia como *Rosa Vermelha* fala de três momentos que consideramos ser relevantes quanto a sua corporeidade: o primeiro é o seu desejo de fazer aula de ballet na infância e seu contexto familiar que comporta dificuldades financeiras, ao mesmo tempo seu contato com a dança na educação física escolar e em projeto social. Neste espaço, sua professora foi fonte de inspiração para sua escolha em trabalhar com o movimento de maneira profissional. O segundo é apontado como a experiência com o corpo pragmático vivido na formação inicial e continuada. Para chegar, no terceiro momento que considera

⁸ Estes dados constam na dissertação completa.

⁹ Cinestesia – sensação interna dos movimentos do próprio corpo, pode ocorrer quando estamos nos movimentando, ou então quando observamos o movimento de outros. SUQUET, A. Cenas. O corpo dançante: um laboratório de percepção. In: COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (Org.). **História do corpo**. 3. As mutações do olhar. O século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 509-540.

encontrar o corpo artístico na dança, apontando sua reflexão quanto aos estilos de dança, aos aspectos competitivos e os novos significados do movimento de cada pessoa.

A vivência corporal, esse sentir o corpo, eu acho que são poucas as pessoas que conseguem fazer isso. E por isso eu me sinto afortunada porque eu acho que nesta minha existência enquanto vida, talvez eu tenha escolhido ter a experiência do corpo, mas do que a outra experiência. Então, para mim meu corpo é sagrado.¹⁰

A professora Lara¹¹ enfoca a dança por meio da descrição de afetos familiares vividos na infância. Aponta em seguida sua percepção na diferenciação entre modalidades de dança como o ballet clássico e o jazz que respectivamente, para ela, se relacionam a contenção e liberdade do corpo em movimento. Faz uma reflexão acerca de suas práticas docentes que, segundo ela, ampliam suas relações consigo mesma, com a percepção de seus gestos, com o movimento de seus/as alunos/as, levando-a a relacionar a dança com uma forma de cura. “[...] eles/as vão se resolvendo entre eles/as, juntos desta roda de pessoas que cantam, que dançam”. A cura no sentido da possibilidade de mudança, de transformação do que se percebia para uma nova realidade.

A terceira professora que se nomeia como Flor, atribui sua vivência com a dança pela passagem de algo desconhecido para a aceitação e valorização de si e de outrem em forma de saberes que vão sendo compartilhados em sua vida. Ao lembrar sua trajetória nos oferece uma reflexão acerca das imbricações entre a dança e seu amadurecimento enquanto *ser*. Um movimento de transcendência no contato com o mundo que se abre ao novo mundo.

[...] e uma vez que eu fiz uma parte com aquela professora. Nós improvisamos e eu fiquei boba como a gente conseguiu, eu consegui, porque a professora já tem o jeito assim, mais nesse mundo. Mas assim, para mim sei lá [...] de repente ela entrou para brincar comigo e a gente foi, e eu fui me soltando e foi fluindo e quando eu vi eu tinha feito uma coisa tão linda sabe assim? Feito coisas assim, coisas que eu não imaginava, mas naquele momento eu estava em mostrando, sabe? Me exibindo, né? Sei lá.

Para Curupira - o professor que vê a dança como a sua própria vida, ocorreu um despertar para uma estética que gerou descobertas, buscas, transformações, ações, novas experiências e reflexões. Estes elementos abrem caminhos para ele investir em sua formação, visando apreender e transmitir o que ele próprio sente em relação ao dançar -

¹⁰ Trecho extraído da entrevista da colaboradora Rosa Vermelha.

¹¹ Nome fictício de uma das colaboradoras.

uma transformação em si que se expressa por sua intenção em ser mais parceiro e solidário com as pessoas. “[...] foi ela que me trouxe uma descoberta assim, de (silêncio) que (silêncio) eu não sei se esse é o único caminho, mas caminhos assim, que me fazem, fazem bem, me fazem feliz”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com as experiências vividas em trajetórias com a dança nos faz perceber que a corporeidade é o próprio caminho existencial em meio a contextos histórico-culturais. Que a vida congrega aspectos biológicos, psicológicos, antropológicos em uma trama no qual o corpo é sujeito, apreende o mundo, gera sentidos e organiza a consciência. Isto deflagra um processo reflexivo gerado na recordação que fazem surgir na narrativa deste/as professor/as, o movimento como algo que mobiliza e potencializa as relações com o mundo.

A dança se mostra como espaço de integração do *ser*, possibilitando o entrelaçamento da sensibilidade e da racionalidade ao revelar que o movimento traz um sentido de unidade do *ser* que pensa, (re)elabora, transcende, retoma e transforma. Assim, como aponta Rosa Vermelha - “a dança é o impulso da alma”.

Os aspectos apresentados aqui e sua análise compõem trajetórias singulares, perpassam formações profissionais, integram corporeidades e conclamam nosso engajamento por uma educação que referencie os saberes expressos por estes/as professores/as relacionados ao eu sinto, então compreendo; eu curo, eu amadureço, eu me liberto porque danço; eu percebo que estou contida; eu aceito e valorizo o que sou e me solidarizo. Não negando os sentimentos e o movimento como fonte de construção de conhecimento de si e de apreensão da realidade.

A dança como uma manifestação da diversidade dos povos, como fonte de saberes de si, que ao mesmo tempo é subjetividade e intercorporeidade, se expressando por meio de movimentos de reflexão, problematizadores da cotidianidade, na percepção das “situações-limite” (FREIRE, 2018) e na busca de um bem viver.

Talvez, justamente na contradição e na tensão instauradas entre a disciplina da ordem dos corpos que dançam e dos projetos que renovam, geração após geração, o desejo de desmontar essas barreiras que constituem a dança em seu ensino, sua prática e sua arte. Então, se ela é habitualmente devolvida a essa geração, a desierarquização não pode ser tomada como uma etapa histórica transposta pela primeira vez e de uma vez por todas, mas como a tendência incessantemente repostas em jogo desse desejo de emancipação das ordens preestabelecidas daquilo que constitui a dança em seus paradoxos estéticos. O ato, não aquele da declaração histórica dessa desierarquização

por meio de uma repartição dos pesos, mas aquele sempre renovado da experiência girante dos jogos de forças em curso e dos lugares da dança. A *inconclusão* intrínseca a esse gesto, própria de seus trâmites, de seus conflitos e de suas contradições, constitui menos a fronteira intransponível para um mundo ideal, jamais atingindo, a partir do qual julgar os fracassos de todas as tentativas e fixar o programa das próximas etapas de seu progresso, mas os limites a serem incessantemente percorridos e deslocados do ato estético (BARDET, 2014, p.112-113).

REFERÊNCIAS

BARCO, A. P. A concepção Husserliana de corporeidade: a distinção fenomenológica entre corpo próprio e corpos inanimados. **Synesis**, Petrópolis, v. 4, n. 2, p. 1-12, ago./dez. 2012.

BARDET, M. **A filosofia da dança**: um encontro entre dança e filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 6. reimp. São Paulo: Editora Brasiliense S/A, 1996.

DUPOND, P. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GHEDIN, E. A reflexão sobre a prática cotidiana – caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Formação de professores**. Brasília: boletim 13, agosto 2005. p. 24-32.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, jan.-abr. 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e Recursos básicos. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naif, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

OLIVEIRA DE JESUS, L. de F. Autoformação: conhecendo a vida e o trabalho de professoras e professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. p. 101-110.

REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

SGARBI, F. **Entrando na dança**: reflexos de um Curso de formação continuada para professores de Educação Infantil. 2009. 198f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.



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

ISSN 2527-192X

MARTINS, Denise Andrade de Freitas. Expressividade na arte: reflexões sobre o seu ensino e aplicação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 95-105.

EXPRESSIVIDADE NA ARTE: REFLEXÕES SOBRE O SEU ENSINO E APLICAÇÃO

Denise Andrade de Freitas Martins

deniseafmartins@outlook.com

(Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG Ituiutaba)

Eixo Temático: Motricidade e Arte

Resumo: Este texto, em forma de ensaio científico e com base em pesquisa bibliográfica, fundamentado na ideia de que a arte é inerente a toda atividade humana, busca pensar na temática “Expressividade na arte”, de modo a suscitar reflexões acerca do significado do termo, suas implicações no ensino de arte, bem como os processos de formação e atuação dos profissionais na área. Para tal, inicialmente propomos uma problematização da expressão seguida de uma reflexão sobre o ensino da arte, a escola e seus profissionais, bem como os pressupostos teóricos e as concepções epistemológicas que orientam o ensino de arte no Brasil.

Palavras-chave: Expressividade na Arte. Ensino de Arte no Brasil. Formação e Atuação de Professores.

INTRODUÇÃO

Neste texto, em forma de ensaio científico e com base em pesquisa bibliográfica, nos propomos a pensar na temática “Expressividade na arte”, de modo a suscitar reflexões acerca do significado do termo, suas implicações no ensino de arte e os processos de formação e atuação dos profissionais na área. Assim, propomos uma problematização da própria expressão seguida de uma reflexão sobre o ensino da arte, a escola e seus profissionais e a apresentação dos pressupostos teóricos e concepções epistemológicas que orientam o ensino de arte no Brasil.

EXPRESSÃO, EXPRESSAR-SE, EXPRESSIVIDADE NA ARTE

Ao termo “expressão” podemos aferir os significados de “ato de exprimir” e “dito”, além de vários outros significados associados à matemática, como “equação”, “conjunto de letras e números”, “redução” dentre outros. Para “expressivo”, que

exprime, significativo e para “expressividade”, qualidade do que é expressivo. Etimologicamente, o termo “expressão” vem do latim *expressio*, exprimir, *exprimire*, apertar, pôr para fora mediante compressão. Do francês *exprimer*, expressar, manifestar, anunciar.

O termo parece comportar um acontecimento, confirmando a presença de alguém e de algo, o criador e a criação, o artista e a obra de arte. Se analisarmos as partes que compõem os termos, podemos dizer que “expressão”, ex-pressão, é pôr para fora e “expressividade”, ex-pressão-idade, pôr para fora cada um do seu jeito. Expressividade em arte seria o colocar-se para fora em obra de arte, em verdade.

Como expressão humana, a obra de arte pode nos ajudar a melhor compreender outros tipos de expressão humana e as diferentes gerações que querem fazer da melhor forma as transformações por meio da arte. Ou, confirmar os dizeres do crítico de arte inglês John Ruskin, de que as grandes nações escreviam sua autobiografia em três volumes: o livro de suas ações, o livro de suas palavras e o livro de sua arte. Nenhum desses três livros pode ser compreendido sem que se tenha lido os outros dois, mas dos três, o único em que se pode confiar é o da arte.

Dentre os gregos, a palavra “arte” não integrava o seu vocabulário, mas a palavra *techné*, à qual associou-se o significado de fazer bem alguma coisa. Não se trata de fazer certo ou errado, mas de fazer o melhor possível, de ser mais ou menos adequado, mais ou menos significativo, mais ou menos inventivo.

Em todo fazer artístico a subjetividade é fonte e instrumento da obra de arte. Fantasias, sonhos, desejos, como componentes da subjetividade, são elementos decisivos no processo de criação da obra de arte. Criar artisticamente seria subjetivar a realidade. O artista imprime seu modo de ver e compreender o mundo que o cerca e no qual está inserido. Trata-se de um olhar e um sentir específicos, que darão forma a uma nova realidade, que é a obra de arte. A obra de arte é uma estrutura com significados diversos, revelando a realidade social e histórica a que a obra pertence, mas através da significação particular da qual o artista a recria.

Esse modo de dar forma e sentido a algo, é um modo de expressão, porque revela um acontecimento justamente na intersecção daquilo que se vê e se percebe. Assim, a obra de arte cumpre com a função de contribuir, dentre tantas coisas, no processo de construção do conhecimento, já que ela, a obra, é concebida como expressão da subjetividade, do fazer e da criação. Toda expressão possibilita uma infinidade de leituras, o que implica em um processo de produção que transita entre a

sensibilidade e a razão. Essa mobilidade que a obra de arte oferece provoca um movimento dialético entre o racional e o sensível, de tal forma que em relação a linguagem e a expressão artística, não há diferenças, mas modos singulares de olhar, ver e representar o mundo e as coisas.

A subjetividade representa mais que um meio de expressão, porque envolve a reflexão da realidade, transitando entre o pessoal e o social, desvelando a capacidade de expressão inerente aos seres humanos, ao atuar na dimensão da invenção e da criação. São muitas as linguagens artísticas, compreendidas como categorias de expressão, as quais demandam conhecimento e leitura de elementos específicos no processo de criação. Realizar uma experiência artística é um exercício de sensibilidade, onde as vivências têm significados e cujos conteúdos podem ser estimulados por meio de práticas pedagógicas construídas nas interações entre o fazer, o conhecer e o exprimir.

Oferecer condições e possibilidades de criação consiste em romper com os limites do racional e o estigma da exclusão. Criar seria a capacidade de pôr em obra o sentir e o pensar, a expressão das emoções e do conhecer-se (mesmo que inconsciente), por meio de sínteses geradas a partir de estados de força e tensão, como interior-exteriorização, subjetividade-objetividade.

A arte é justamente esse movimento na dialética da relação ser humano-mundo, como resultado de um processo aberto de concepção, expressão e produção humana. Por meio da obra de arte, o artista, o intérprete, o público, o crítico, o historiador, têm ensejo de educarem-se, de humanizarem-se, ao edificarem-se como sujeitos pela expressão e socialização de uma perspectiva de vida que abarca o conjunto das determinações históricas das quais o ser humano é, concomitantemente, síntese determinada e determinante.

Para o pensador e educador brasileiro Paulo Freire (1996, p. 25), somos fazedores de nossa própria história, responsáveis uns pelos outros, onde ensinar e aprender funciona assim: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Professor/a e estudante não se reduzem a objetos e do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é transitivo relativo, porque quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. É nesse movimento que o entendimento tem lugar, sempre co-participativo, lugar onde ninguém manda e ninguém obedece, mas que juntos se colocam, se exprimem, falam de si e do outro, do mundo que os cerca e do qual fazem parte. Falam/cantam/escrevem/desenham... aquilo que lhes confere sentido, que tem significados atribuídos.

O fazer artístico implica diferentes modos e modos diferentes de ver o mundo e as coisas. Vivendo em tempos de pós-modernidade, termos como pluralidade, diversidade, respeito, liberdade etc., são frequentes. O fazer artístico pressupõe determinadas condições para sua realização, dentre: percepção ampliada, como se tivéssemos olhos nas costas para ver e perceber aquilo que nos cerca e rodeia, dando sentido às nossas atividades, articulando-se entre o nosso ser dentro do não-ser; intuição, para perceber o que nos cutuca, nos persegue e aflige, aquilo que se mostra e se apresenta na invisibilidade de nosso olhar, nos impele a criar; o valor das diferentes culturas, a curiosidade e não o medo; a busca pelo autoconhecimento (quem somos, de onde viemos e para onde vamos); o equilíbrio emocional, o reconhecimento do outro com o qual convivemos e realizamos; o fazer artístico como atividade diária, laboratório e ofício em busca do *ser mais* de cada um, parafraseando Paulo Freire.

Entretanto, nem sempre foi permitido às pessoas se expressarem. As diferentes épocas e acontecimentos são referenciais reguladores dessa liberdade. Hoje no Brasil vivemos o exercício de construção-reconstrução da democracia participativa, que exige maior entendimento e participação da sociedade como um todo, em meio às inúmeras dificuldades e diferenças, o que limita e acarreta uma infinidade de situações problemáticas e desesperançosas (saúde e educação, por exemplo). Como dificuldades do mundo adulto, é fundamental pensar e investir na criança, enquanto ser humano potente e aberto ao aprender, possibilidade de um amanhã mais promissor.

A criança começa a se expressar desde o nascimento, como um desejo instintivo que precisa ser reconhecido pelo mundo exterior, em geral representado exclusivamente pela mãe. Gestos e/ou gritos em busca de comunicação, fome versus apetite saciado, ou seja, muito cedo pode-se identificar e distinguir a expressão de uma criança, dirigida para um fim específico. Como a criança, a arte também diz, pinta, canta, dança, imagina, fantasia, brinca..., é a livre-expressão se manifestando numa variedade enorme de atividades realizadas pelo ser humano. Arte e criança criam, criam com toda força e potência guardadas em uma criação, inovando, criando possibilidades, rupturas, o novo, o desconhecido, e tudo vira puro acontecimento, a obra.

Interagindo no meio social, a criança reage às experiências sensoriais - toca, cheira, vê, ouve, manipula, saboreia, dança... aprende, é afetada pelo meio que a afeta. Percebendo produz formas artísticas - desenhando, pintando, cantando, dançando, movimentando-se. Arte como expressão pessoal. Arte feita da matéria de uma

experiência e linguagem que dançam e sobrevoam os sentidos das coisas, sem “bater continência”, parafraseando Loponte (2008).

O ENSINO DE ARTE, A ESCOLA E SEUS PROFISSIONAIS

O ensino da arte está ligado à história da arte, da educação e da criança. Tudo o que se realiza em sala de aula, teorias e práticas, é fruto de ideias, do contexto político e social de cada época. É importante que os/as professores conheçam e ensinem para seus alunos/as a história da arte e seu ensino na educação escolar, conscientizando-os do valor da memória e da origem das propostas curriculares contemporâneas.

A escola pretendida é a escola como espaço e tempo de gestações de inventividades da arte na vida e da vida com arte, potente e capaz de promover transformações cultural, educacional, política e ética das pessoas, além de interações. São muitos os espaços (ateliês, laboratórios, museus, praças, bibliotecas etc.) além das salas de aula e a escola ainda se configura em projeto no sentido de que seja agente fundamental e propositor de mudanças da própria escola, das pessoas, comunidades e sociedades. Mudanças sempre aconteceram...

Na escola moderna ou renovada, que antecede a contemporânea, a produção social e histórica da arte não era conteúdo de ensino. A base residia na livre expressão e nos fundamentos da psicologia, que visavam a liberdade da criança e uma atividade artística com finalidade em si mesma para cumprir o desenvolvimento do potencial criador e o equilíbrio emocional alcançado pela garantia da possibilidade expressiva.

Os procedimentos da experimentação e a ênfase no processo de criação objetivavam preservar a natureza da infância, separando a estética da criança da do adulto. Antes prevaleciam conteúdos e procedimentos selecionados a partir da lógica adulta. Na escola renovada essa lógica deu lugar à lógica na perspectiva da criança, da imaginação, de pôr para fora (exteriorizar) o seu interior, de expressar-se por meio da livre expressão.

Na primeira metade do século XX no Brasil, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias. Valorizava-se o dom, o talento, a habilidade de lidar com os “dons artísticos”. Organização e precisão, numa visão utilitarista e imediatista da arte, caracterizavam o ensino da arte à época. Grande enfoque foi dado ao ensino do desenho, de caráter técnico e com vistas à profissionalização em atendimento à demanda industrial, fosse desenho gráfico, desenho artístico, desenho decorativo, desenho

industrial, eram várias nomenclaturas. O ensino da arte mais como uma funcionalidade do que uma experiência em arte.

Com resultado contraditório e paradoxal, temos a promulgação em 1971 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, que incluiu arte no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas considerada uma atividade educativa e não disciplina. Arte como atividade educativa no processo de formação dos estudantes, mas organizada de forma polivalente (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Mesmo em face da promulgação da referida Lei, a Universidade de São Paulo, à época, criou o curso de Comunicação e o curso de Arte, os quais foram integrados e oferecidos pela Escola de Comunicação e Artes da USP. Uma especificidade foi de que a formação polivalente em Artes (Teatro, Artes visuais e Música) não aconteceu, como nas demais escolas do país, mas licenciaturas nas diferentes áreas.

Mais tarde, em 1996, promulga-se a nova LDB, Lei n. 9.394/1996, na qual a Arte passa de atividade educativa à disciplina obrigatória na educação básica, mas sem exclusividade de quaisquer conteúdos, dentre Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Com a finalidade de sistematizar o ensino em todo o país, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (ensino fundamental) e os Referenciais Curriculares da Educação Infantil, RCNEI (Educação infantil).

Foram (e ainda são) muitas as viradas que marcaram as orientações nas diversas áreas de conhecimento e também na área de arte no Brasil, como Virada Industrial e os inícios do Século XX, a Virada Modernista, a primeira fase de 1920 a 1950 e a segunda de 1960 até 1970, a Virada Pós-Moderna de 1980 a 1990 e a Virada Educacional na qual estamos mergulhados e afogados até hoje.

Em meio às mudanças de paradigmas e perspectivas em relação ao ensino da arte nas escolas brasileiras, da arte como expressão (proposta renovada) para a arte como expressão e interação com a produção social e histórica da arte em sua diversidade (proposta contemporânea), incluindo saberes sobre os processos e produções artísticas situadas nos diferentes tempos e lugares, na variedade de formas de significação, documentação, difusão e acesso, há muito o que fazer. Da concepção de um ensino de arte centrado na técnica e na cópia, seguindo-se à livre expressão e depois à proposição de valorização da relação de aprendizagem e desenvolvimento decorrentes dos processos de interação com a arte, ainda resta esperança renovada.

Eu diria esperança renovada com muito otimismo, porque mesmo vivendo na atualidade ainda não tomamos contato com a arte contemporânea, justamente em razão

dos processos de formação de professor/a, das diferentes configurações/predisposições/ambiências familiares e da carência de uma efervescência cultural entre nós, profissionais da Arte Educação.

Hoje no Brasil, mesmo em face da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017, os desafios são inúmeros, dentre: processos de formação e formação continuada de professores/as, precária infraestrutura escolar, ausência ou inadequação de epistemologias, concepções e metodologias do ensino da arte, reduzido acesso à literatura na área e materiais didático-pedagógicos, restrição dos espaços de ensino da arte aos espaços habituais das escolas, falta de conhecimento dos gestores e administradores, reduzida visão em Arte-educação dos profissionais na área.

São muitos os desafios, mas há ânimo, porque existem realizações!

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Da cópia, à livre expressão e à interação - é nessa virada do ensino da arte que se situa o movimento de Arte Educação, fundamentado em princípios, como: construção de trabalhos de expressão artística a partir da leitura que cada criança faria de si mesma e do mundo; ensinar e aprender arte com base no fazer artístico, no conhecimento histórico e na apreciação estética (produzir, apreciar e refletir são indissociáveis); desenvolvimento da cognição na expressão artística; conhecimento de teorias, técnicas, materiais, recursos e instrumentos, como forma de exercício da criatividade, da leitura e da compreensão de significados; aproximação com a cultura popular.

Nesse movimento, eram várias as tendências aplicadas entre os arte educadores. Na Europa, o movimento de Arte Educação, cunhado na expressão *Educação através da Arte* por Herbert Read (1943), e abreviado para Arte-educação, apontou diretrizes para uma *educação estética*, na qual o desenvolvimento do indivíduo deveria se pautar no ajustamento dos sentimentos e emoções ao mundo objetivo, com base na consciência, inteligência e raciocínio. Educação através da arte, não como simples expressão, mas como expressão estética.

Para Herbert Read (2001), a arte é um fenômeno orgânico e mensurável, pois está presente em nossa percepção, abarcando os elementos estéticos e se configurando em uma forma (grávida de seus conteúdos), estando a todo momento em todo lugar. Não se pode confundir arte de expressão e expressão, já que as pessoas cegas, por exemplo, dão expressões plásticas às suas emoções, ou seja, toda atividade construtiva (invenção) implica expressão. A criação, no entanto, vai além, porque inaugura o novo,

traz algo a mais para a existência; artista e espectador mergulham profundamente, gerando estados de inspiração e fruição, é o encontrar-se com. Read (2001) considera que o desenho na criança não é criação, mas uma forma de expressão. Expressar-se é comunicar-se e comunicação é uma atividade social, auto expressão é expressão social.

Nos Estados Unidos, John Dewey, nos idos 1958, representante da Escola Progressista, defendeu uma arte educação baseada na auto expressão, observação e apreciação; proposição de aprendizagem e desenvolvimento centradas na experiência. Baseado nos princípios da linguagem, a arte como experiência é uma forma de linguagem, uma vez que toda experiência consciente é um ato de expressão, comunicando intenções, envolvidos nesse mesmo processo aquele que fala e aquele que ouve. Diferente da comunicação que se efetiva por meio de palavras, símbolos que substituem objetos e ações com o objetivo de indicar a sua correspondência com a realidade, a arte comunica a existência de objetos vivenciados, aos quais se associam significados singulares.

A arte expressa tanto o conhecido (técnicas, temas) quanto o que se exprime por meio da abstração individual. E todo processo de elaboração expressiva envolve uma ampla multiplicidade de significados, decorrentes das experiências já vividas, anteriores, contribuindo na reorganização dos processos de produção (criação), até alcançar uma nova unidade artística.

A educação como experiência estética e artística na escola destina-se a despertar a sensibilidade de todas as pessoas envolvidas nesse processo (alunos/as, professores/as, gestores, funcionários da escola, pais e responsáveis, comunidade do entorno etc.), elevando-os/as à condição de criadores de significados. Se a arte era representação da natureza, do mundo ao redor, da realidade (o que justifica o desenho de observação), no Impressionismo já se configurava uma nova forma de representar esse mundo, liberta do comando naturalista/realista.

É nesse contexto, no modernismo e se opondo ao modernismo, que Dewey (2010) constrói a teoria da arte como experiência, já que não considerava a expressão uma descarga de sentimentos articulada pela forma, mas uma ajustada colocação das emoções. No movimento de tensão e resistência entre o artista (que cria) e o público (que aprecia) que a consciência da obra de arte é reorganizada gerando reconhecimento. A percepção é essencialmente uma categoria estética e não epistemológica.

Merleau-Ponty (1996), filósofo da percepção, fala que até mesmo a consciência que temos das coisas e do mundo é consciência perceptiva, apreendidas pelos órgãos

dos sentidos em conformidade com aquilo que vivenciamos, mas não de um jeito qualquer, mas com o nosso corpo, campo primordial de todas as nossas realizações, por isso corpo próprio ou corpo fenomenológico (o corpo da experiência do próprio corpo).

No Brasil, as ideias de Dewey se propagaram na educação brasileira principalmente através de Anísio Teixeira e Noêmia Varela, na criação de escolinhas de arte. Valorizada a produção criadora da criança, o que não acontecia na escola tradicional, enraizou-se o princípio da livre expressão, como facilitar do desenvolvimento criador da criança.

Desencadeou-se uma descaracterização progressiva da área, até que nos anos 1960 os arte-educadores lançaram as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de Arte, que articulava uma revisão crítica da livre expressão e a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento. Augusto Rodrigues foi grande divulgador e aplicador dessa abordagem e Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2011) sistematizou o ensino de arte no Brasil, com a criação da Proposta Triangular do Ensino de Arte, baseada no fazer, apreciar e criar.

A criação e a criatividade na criança tornaram-se consenso pedagógico. Pensando-se nos significados dos termos, seria criação (o produto) como capacidade que tem todo ser humano enquanto possibilidade de realização, a qual está presente em toda área de conhecimento, e não apenas na arte. Orientada pelo potencial e a capacidade de sua realização, a criatividade (o processo) representa as potencialidades de um ser único, considerados sua cultura e história.

Para Fayga Ostrower (OSTROWER, 1987), todo processo de criação implica uma ordenação e uma configuração, de modo que criar é poder dar uma forma a algo novo. A fala, o comportamento, a pintura, a música, ou melhor, toda prática significativa é um modo de ordenar por meio do qual se objetiva um conteúdo expressivo. Assim, a forma (que contém os conteúdos) se converte em expressão subjetiva de comunicação, condição para o diálogo, tornando-se significativa para nós, que a projetamos dando sentido aos eventos (uma janela que se feche, uma flor que se cheire).

Aceita e ampliada pelos fenomenologistas, criticada e por vezes rejeitada pelos críticos de arte e artistas, a ideia de arte, linguagem da comunicação e da expressão, como experiência estética prevalece, justamente pela não prevalência da materialidade da obra ou sua conceituação e por sua contextualização, o que amplia a noção de experiência e lhe dá uma densidade cultural, onde a experiência se torna argumento cognitivista. De toda forma, a arte nos ajuda a viver melhor a vida cotidiana, viver

simplesmente (sem dobras) e quem faz da arte ofício e atividade, possivelmente, pode confirmar tal afirmação.

No entanto, fica a pergunta: Como alguém pode falar de experiência estética (ainda mais ensinar) se não a vivenciou? Um/a professor/a pode dar “lições de arte”, se o entendimento pressupõe experiência vivenciada? Quem deve aplicar o ensino de arte? Artistas, educadores, arte-educadores, professores/as generalistas (ou unidocentes), professores/as especializados? Essas são discussões antigas ainda postas em pauta.

ENFIM...

Pensando-se em uma educação emancipadora, estética, ética e estésica, há muito o que se fazer. Dentre os critérios e princípios que regem toda educação, aqui especificamente Arte-Educação, é preciso pensar e manifestar apoio, recusa ou redenção, diante da infinidade de tarefas e compromissos que os profissionais na área devem (e deverão) assumir, como pessoas de fé e missão, dentre: redimensionar o ato de educar para além da habilidade, mas como dimensão humana de criar; buscar incessantemente, investigando; arte como criação (e não atividade) do não existente (e não do existente); processos de construção de conhecimentos e não transmissão; coordenação e participação mas nunca supervisão; arte como caminho (processo) e não meio ou suporte, como ação compartilhada; arte como desafio angustiante, enquanto processo de construção-reconstrução apaixonado e comprometido, em busca do que a coisa é; arte como possibilidade de diálogo e troca permanente, nunca como prestação de serviços; arte como abastecimento e alimento constantes, como modo de vida, atribuição de significados, expressão e sentido, como dinâmica de estabelecimento da unidade (junção da di-ferença no uno). Arte como fundamento, por isso inerente a toda atividade humana.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

LOPONTE, L. G. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 112-122, jan./abr. 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

READ, H. **A educação pela arte**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



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

ISSN 2527-192X

GODOY, Luciana Cristina. A prática social do ativismo pela causa animal: revisando a temática. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 106-115.

A PRÁTICA SOCIAL DO ATIVISMO PELA CAUSA ANIMAL: REVISANDO A TEMÁTICA

Luciana Cristina Godoy

lucianna.crgodoy@gmail.com

(Universidade Federal de São Carlos - PPGE/UFSCar)

Eixo Temático: Ecomotricidade e Bem-Viver

Resumo: O objetivo desta pesquisa¹ foi identificar, descrever e analisar os artigos científicos latino-americanos relacionados ao ativismo pela causa animal. Foi realizada uma revisão a partir da busca na base de dados da plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), nos idiomas português e espanhol, de artigos publicados entre 2015 a março de 2019, a fim de melhor situar a temática em investigação. Os resultados revelaram que ainda há poucos estudos realizados na área, considerando os descritores selecionados. Salienta-se, pois, a importância de agregar outros levantamentos ajustando descritores que talvez melhor se relacionem ao fulcro da prática social, objeto de investigação da tese de doutorado em desenvolvimento.

Palavras-chave: Ativismo. Causa Animal. Bem Viver.

INTRODUÇÃO

É crescente o número de leis brasileiras relacionadas ao direito e bem-estar animal, devido à pressão de setores da sociedade e, em especial, do movimento social que atua pela causa animal. As ações de ativismo deste movimento começaram a tomar corpus na década de 1950, inicialmente no Reino Unido e Estados Unidos. Posteriormente, na década de 1975, registra-se um marco teórico relevante com a publicação de *Libertação Animal*, por Peter Singer (SINGER, 2010), obra que teve grande impacto, não exclusivamente em sua época, mas também nos anos posteriores. Desde então, nas últimas décadas, tem-se intensificado o surgimento de ONGs,

¹ As reflexões deste Artigo de Revisão fazem parte de tese de doutorado em desenvolvimento orientada pela Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira, na Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), sendo que parte destas reflexões foi publicada na forma de ensaio (GODOY, 2019). A citada tese em desenvolvimento versa acerca dos processos educativos emergentes da prática social do ativismo pela causa animal, desde aqueles/as que se reconhecem como ativistas.

Associações, Coletivos, entre outros, mobilizadas para o enfrentamento contra hegemônico da lógica e da ética ocidental antropocêntrica/especista. Atualmente há, inclusive, uma comissão na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para prestar assessoria, promover estudos na área e acompanhar votações no poder legislativo em torno de temas que versem sobre causa animal.

De acordo com Padilha (2018) designações como ativismo animal/animalista, proteção animal, defesa animal são usadas de maneira genérica para a categorização do movimento (causa animal) que une pessoas ativistas em torno da causa. Este movimento tem como cerne a preocupação com a exploração e sofrimento animal. Em sua tese, recentemente publicada, a pesquisadora (PADILHA, 2018) defende que se trata de um movimento heterogêneo e, ao fazer um levantamento etnográfico, identifica quatro pequenos subgrupos: dos teóricos; dos bem-estaristas; dos veganos abolicionistas e dos socorristas.

Com o intuito de refinar melhor a temática em processo de investigação, este artigo objetiva realizar uma revisão a partir da busca na base de dados da plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), pelas designações “ativismo”, sem a adjetivação *animal*,² e “causa animal”. Considerando que há uma heterogeneidade de termos para designar este movimento de luta (PADILHA, 2018) buscamos levantar a maior quantidade de pesquisas possíveis relacionadas à temática, pois é notável que ainda haja certa resistência em relação à temática no âmbito das humanidades e das ciências sociais aplicadas.

A luta pela causa animal relaciona-se com um momento de observáveis transformações culturais e enfrentamentos da atual crise política e socioambiental. Terminologias como “biocentrismo”, “direto da natureza”, “direito animal” estão relacionados às nomenclaturas que buscam um alargamento político para além de sujeitos humanos, considerando também os Seres-Animais, ignorados pela lógica do desenvolvimento econômico, do mercado e da própria ciência (FERRIGNO, 2016). Trata-se, portanto, de um desafio cultural, político e epistemológico que necessita movimentar discussões acadêmicas em torno da temática, no sentido de procurar contribuir na tarefa de pensar pesquisas em Educação a partir de outro *outrem* (aqui nos atemos especificamente ao Ser-Animal) no constante exercício de interpelação das totalidades (DUSSEL, 1977).

² Vale esclarecer que a opção pela busca pelo descritor “ativismo” deu-se pela verificação da ausência de resultados, na plataforma em questão, pelo descritor adjetivado “ativismo animal”.

Assim, temos como ponto de partida a compreensão de Emanuel Lévinas (2005) de que o *outrem* é percebido pela diferença absoluta e não pode ser objetivado, bem como consoante à concepção de alteridade proposta por Enrique Dussel (1977), que nos revela uma filosofia sobre o imperativo de se relacionar com outros seres, já que o “ser” carece deixar de se fechar em si, de ser metafísico e transportar-se à materialização ética na figura do oprimido, a fim de que haja assim uma razão crítica libertadora.

Com relação ao que compreendemos como alargamento político considerando este *outrem*, nossas inquietudes residem na busca por relações interespecies mais equânimes (GODOY, 2019) e, desta forma, procuramos nas interfaces entre a potência de ação da prática social de ativismo pela causa animal e nos saberes da cultura indígena latino-americana, destacada pelo o emergente conceito do Bem Viver (ACOSTA, 2016, QUIJANO, 2013) novos horizontes possíveis para pensar tais relações. Este conceito já possui consideráveis influências nas políticas públicas de países como Equador, em que “direitos da natureza” foram incorporados na Constituição Federal, resgatando a compreensão dos povos originários de que compartilhamos um planeta vivo e que carecemos considerá-lo nos projetos de continuidade da vida humana e não mais explorá-lo (MORAES; SORRENTINO, 2017).

Com tais inquietações e diante de uma área de estudo em emergência em que variadas expressões, conceitos, noções, palavras-chave, descritores, pluralidade conceitual e política são identificados pela própria novidade e disputas no campo³, expomos revisão de literatura realizada na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a fim de melhor situar a temática em investigação, por nós identificada como ativismo da causa animal, observando que este artigo de revisão localiza-se no campo dos Estudos Críticos Animais (BEST, 2009; ÁVILA-GAITÁN, 2017).

Explicitamos compreender que:

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes [...] 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).

³ Tais como: causa animal, proteção animal, questão animal, abolicionismo animal, direito animal, ética animal, multiespecismo, antiespecismo, especismo, entre outros.

Sendo, portanto, o ativismo pela causa animal uma prática social, já que envolve grupos que lutam pela citada causa, produzindo e compartilhando conhecimentos, experiências e valores relacionados à vida animal, bem como, pela possibilidade da permanência da própria vida humana na Terra.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo preliminar, de revisão bibliográfica, realizada como uma das etapas da tese de doutorado em desenvolvimento, a qual procura observar os processos educativos emergentes da prática social do ativismo pela causa animal, desde aqueles/as que se reconhecem como ativistas, ancorando-se nos referenciais teóricos e metodológicos dos Estudos Descoloniais e da Fenomenologia.

A fim de melhor situar a temática em investigação, ativismo pela causa animal, a abordagem metodológica ocorreu a partir da análise qualitativa, com base na interpretação e discussão dos artigos acadêmicos latino-americanos que ora expomos, a partir de busca na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) observando os seguintes critérios de circunscrição:

- a) últimos cinco anos, portanto, entre 2015 e 2019;
- b) descritores *ativismo* (bem como as derivações *ativismos*, *ativista* e *ativistas*) e *causa animal*, com foco nos artigos que apresentam correlação entre os termos;
- c) estudos no âmbito das humanidades, ciências sociais aplicadas e multidisciplinariedade;
- d) publicados em português e espanhol.

Com base em tais critérios, encontramos na base SciELO 5 resultados para *causa animal*, 89 para *ativismo*, 4 para *ativismos*, 22 para *ativista* e 62 para *ativistas*, totalizando, portanto, 182 artigos. O procedimento adotado foi, primeiramente, recorrer à leitura dinâmica de todos os resumos analisando indícios de interfaces com o que abrangemos como ativismo pela causa animal (PADILHA, 2018). Foram excluídos os artigos que, embora contemplassem o tema ativismo, não contemplassem algo sobre a ação específica de ativismo voltada às relações interespecies. No segundo momento foi feita a leitura na íntegra de todos os artigos que apresentaram entrecruzamento entre a ação (ativismo) e a causa (animal). A saber, foram encontrados 2 com o descritor *causa animal* e 4 a partir das derivações de *ativismo*, conforme apresentados na Tabela 1.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre a totalidade de artigos levantados a partir da busca por ativismo (e as derivações supracitadas), diversas adjetivações ao termo *ativismo* foram encontradas, tais como: político, feminista, digital, católico, antiabortista, judicial, pedagógico, entre outros. Ocorre que parte significativa dos artigos circundam os ativismos/militâncias de movimentos sociais feministas, negro, político-partidários e um baixo número de artigos trazem a temática da causa animal (Tabela 1), ainda que margeando outros tipos de ativismos/militâncias, o que nos sugere a carência da discussão deste tipo específico de ativismo, enquanto “fenômeno de popularização” (OSTOS, 2017) ou, por outro lado, a ausência da caracterização terminológica, na base de dados, da prática social investigada na nomenclatura de *ativismo*. Cabe destacar que não foi encontrado nenhum resultado com a adjetivação “ativismo animal”.

Apresentam-se, pois, os artigos da amostra na Tabela 1, em ordem da pesquisa por descritores, seguidas de uma breve descrição sumária das pesquisas.

Tabela 1 - Artigos provenientes da pesquisa em Scientific Electronic Library Online (SciELO)

Nº	Descritores	Título do Artigo	Autor/a	Ano	Revista	Descrição Sumária
1	Causa Animal	Representaciones animales y procesos de borramiento en el conflicto Cresta Roja	FORTE, Diego Luis	2017	Logos (La Serena)	O autor analisa a construção do posicionamento especista em notícias midiáticas, em torno de um determinado conflito que se desenrola a partir da paralização de uma produtora de frango argentina e acaba deixando uma quantidade de animais desassistidos, sem comida ou água.
2	Causa Animal	¿Que és una mascota? Objetivos Y Miembros de la familia	VIDELA, Marcos Díaz	2017	Ajayu	Discute a maneira dupla em que os animais são considerados e tratados, discorrendo sobre a diferenciação semântica dos termos <i>bicho de estimação</i> (mascota/pet) e <i>animal de companhia</i> .
3	Ativismos	Quando o animal dura mais que a estimação	SEGATA, Jean	2016	Mana	Pesquisa etnográfica no <i>seguimento pet</i> que procura mostrar a antinomia em torno do envelhecimento de um animal de estimação e o debate sobre a eutanásia, refletindo, a partir do caso da cadela Belinha sobre <i>o ser e a substância</i> animal.
4	Ativismo	O perigo das dobras: iconografias e corporalidade no feminismo contemporâneo	CARMO, Íris Nery do	2018	Sociol. Antropol	Pesquisa de análise documental etnográfica que visa entender a maneira particular com que o corpo se apresenta, em fanzines, na forma iconográfica de ativismo feminista - que dentre as referências diversas, tecem interlocuções com o veganismo/vegetarianismo.
5	Ativistas	O que consomem os que não consomem?	ROCHA; Rose de Melo;	2018	Intercom - RBCC	Pesquisa de campo realizada na cidade de São Paulo, entre

		Ativistas, alternativos, engajados	PEREIRA; Simone Luci			agosto de 2015 e abril de 2016, com a aplicação de questionários semiestruturados e entrevistas em profundidade com 16 ativistas, a fim de interpretar, pelo olhar etnográfico, as concepções juvenis sobre consumo e consumismo que têm interface com a militância e com seus propósitos políticos. Abarca no corpus de análise o ativismo vegano.
6	Ativistas	O dilema do enquadramento interpretativo: o caso das interações entre o movimento dos direitos animais e a grande mídia	PEREIRA, Matheus Mazzilli; SILVA; Marcelo Kunrath	2016	Sociedade e Estado	A pesquisa apresenta uma discussão teórica acerca do dilema nas atividades de enquadramento interpretativo, enfrentados por ativistas de movimentos sociais. O artigo utiliza como ilustração casos de interação entre ativistas de direitos animais e membros da mídia corporativa investigados ao longo de uma pesquisa empírica realizada entre os anos de 2012 e 2013.

Quanto aos artigos encontrados, lidos na íntegra, os dois primeiros elencados na Tabela 1 foram publicados em espanhol, no mesmo ano, em revistas argentinas (FORTE, 2017; VIDELA, 2017) e contribuem para pensar a opressão no domínio da linguagem, além de fomentarem em suas discussões um tipo de tratamento mais igualitário, no campo linguístico, para com os Seres-Animais.

Considerando a busca na plataforma SciELO por meio da palavra-chave *causa animal*, nota-se que embora não haja um direcionamento direto dos artigos aos assuntos específicos que envolvem lutas e práticas de ativistas da causa, a busca por tal descritor pôde congrega dois artigos que trazem consideráveis discussões à denúncia da condição de Seres-Animais, neste caso na esfera da domesticação, da docilização, conforme anteriormente explorado no ensaio teórico *Bem-viver-interespécies: reflexões iniciais* (GODOY, 2019).

Já os demais artigos localizados pela busca por *ativismo* e suas derivações, foram publicadas em revistas de Antropologia e/ou Sociologia, salvo a pesquisa das autoras Rocha e Pereira (2018) veiculada por uma revista interdisciplinar do campo da ciência da comunicação. Este fato avigora o posicionamento de Padilha (2018) de que as teorias mais avançadas em torno da causa animal encontram-se na Antropologia, Filosofia e Direito e, ao que sobrepomos à asserção desta pesquisadora, substancia também a quase inexistência de pesquisas no campo da Educação.

Ao que perpassa todo o artigo de Segata (2016), desde seu referencial teórico à justificação fundamentada no campo da antropologia, destacamos a crítica tecida aos

chamados neoeologismos. Segundo a perspectiva do autor a modernidade ocidental opera por meio de uma *ontologia naturalista* (uma entre tantas que podem caracterizar as distintas relações entre Seres-Animais – Seres-Humanos dos povos como o animismo, o totemismo e o analogismo) e que, por conseguinte, seria ingênuo “[...] nós, euro-americanos, que distribuímos em domínios distintos natureza e cultura e os humanos e os não humanos” (SEGATA, 2016, p. 837) atribuir, à antinomia natureza e cultura, todos “[...] os males da humanidade, como a expansão do colonialismo, a reificação das identidades sexuais, as distinções de classe ou as recentes declinações morais em favor dos animais” como costuma fazer, de acordo com o autor, as filosofias ecocêntricas. Entretanto, entendemos que os postulados do autor reforçam o argumento de que esse próprio modo de ser, na modernidade, é endossado pela *colonialidade do poder* e da “[...] crença na natureza como uma externalidade e uma ilimitada fonte de recursos” (SEGATA, 2016, p. 839).

Cotejando o artigo de Segata (2016) com os dois artigos anteriores (FORTE, 2017; VIDELA, 2017), chamamos atenção ao léxico adotado no artigo n° 3 “animal de estimação” o que nos sugere, com base nas discussões anteriores, a discussão em um lugar linguisticamente assimétrico (VIDELA, 2017), marcado por uma visão interespecies, onde a *colonialidade* também é reforçada. Além disso, Segata (2016, p. 845) ao complementar que “[...] a *estimação* não é uma propriedade dos entes – humanos, animais ou outros – mas da sua relação” desconsidera a ideia do *estar-com*, como uma relação de *espécies companheiras* como destaca Haraway (2008).

No artigo n° 4 de Carmo (2018) embasa-se em autoras como Carol Adams e Donna Haraway que propõem intersecções da teoria feminista ao movimento abolicionista (ADAMS, 2012) ou aos Estudos Animais (HARAWAY, 2008). Nesta lógica de intersecções de pautas militantes, vale destacar que pesquisas como de Ramos (2012) trazem elementos da construção histórico-discursiva do corpo feminino na dimensão do “matável”. Imediatamente, ao restaurar o referente animal na análise de fanzines, a autora provoca-nos também a pensar na construção, pela matriz ocidental-patriarcal-antropocêntrica, da materialidade dos corpos dos Seres-Animais e Seres-Humanos-Femininos enquanto “seres matáveis”. Nos chama a atenção de que no campo etnográfico do ativismo feminista há vertentes de se posicionam contra o especismo, este, segundo Carmo (2018), da maneira como tem sido manejado, constitui uma *tecnologia política*, cujo efeito discursivo incidiria na produção de corpos (como

bandeiras políticas - politização do corpo) que reivindicam espaços intersticiais, pois, conforme sustenta a autora:

[...] nesse circuito ativista, a eficácia do termo especismo está atrelada a uma profusão discursiva de muitas categorias e neologismos criados nesse contexto, em uma cadeia de significados, como *gordofobia*, *lesbo-homofobia*, *etarismo* e *adultismo*, *capacitismo*, etc. Há intensa relação de circulação e retroalimentação com o âmbito acadêmico, cujas categorias são reapropriadas, contestadas, tensionadas em seus sentidos, a partir das estratégias ativistas (CARMO, 2018, p. 206).

A pesquisa de Carmo (2018) contribui para considerar que a questão da exploração e objetivação interseccional dos corpos (Seres-Animais e Seres-Humanos-Femininos) deve ser mais bem empreendida pela tese em desenvolvimento, enquanto constructo argumentativo do próprio ativismo; ou seja, a relação entre o *carnivorismo* e a dominância masculina, conforme amplamente discutido pela *teoria engajada* de Carol Adams (2012), na obra *A Política Sexual da Carne*.

Outro artigo, de Rocha e Pereira (2018), também explora interfaces de ativismos diversos (militantes político partidários; ativistas ambientais; militantes ligados ao debate de gênero; veganos; ativistas migrantes; produtores culturais; militantes da democratização da mídia e ativistas antiglobalização) e seus propósitos políticos interseccionais, que visam promover enfrentamentos transversais e marcar seu *entrelugar* na sociedade do consumo. As autoras propõem uma leitura reflexiva sobre o “ativismo juvenil” que questiona modelos hegemônicos. No que tange à discussão sobre o ativismo pela causa animal, destacamos no artigo as narrativas de militantes veganos, relacionadas à atuação política no modo como decidem o que, como e o que é útil consumir: “percebe-se que eles propõem outro modo de se alimentar, de pensar e de consumir, não-consumista, seletivo e ético” (ROCHA; PEREIRA, 2018). A pesquisa contribui para substanciar a argumentação de que as práticas de consumo, adotadas pelos ativistas veganos, habitualmente estão alinhadas à preocupação ambiental, com a sustentabilidade, dentre outros aspectos.

Por fim, o artigo de Pereira e Silva (2017) trata especificamente do ativismo do subgrupo veganos abolicionistas e é relevante para pensar como ativistas da causa animal desenvolvem diferentes teorias sobre a mudança social e, em decorrência de tais teorias, ativistas instituem distintos objetivos de curto prazo para a militância.

CONSIDERAÇÕES

Ao analisar as pesquisas revisadas, percebe-se que a maioria dos artigos dessa amostra, opta pela adoção de métodos ou procedimentos etnográficos com objetivo de acessar aos significados culturais das relações interespecies, na dimensão das disputas interpretativas (formações discursivas), por vezes tomando como objeto de pesquisa, por vezes cerceando-as. Como insistimos em ressaltar, geralmente nos campos da Antropologia e/ou Sociologia.

Nesta revisão de literatura utilizando os descritores selecionados, foram situados poucos trabalhos que destacam as práticas, lutas, subjetividades particulares dos sujeitos envolvidos na causa animal. Salienta-se, pois, a importância de realizar outras pesquisas utilizando descritores que sejam recorrentes, em especial, aos dois principais enquadramentos da causa animal: da “proteção animal” (bem-estaristas) e dos “direitos animais” (veganos abolicionistas), uma vez que a busca pela categorização homogênea (ativismo animal/animalista ou causa animal) parece-nos pouco provável, no que diz respeito à nomenclatura adotada pelas pesquisas publicadas recentemente acerca da temática.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.
- ADAMS, C. J. **A política sexual da carne**. São Paulo: Alaúde Editorial, 2012.
- ÁVILA-GAITÁN, I. D. El Instituto Latinoamericano de Estudios Críticos Animales como proyecto decolonial. **Tabula Rasa**, Bogotá - Colombia, n. 27, p. 339-351, jul.-dic. 2017.
- BEST, S. The rise of critical animal studies: putting theory into action and animal liberation into higher education. **Journal for Critical Animal Studies**, v. 7, n. 1, p. 9-52, 2009.
- CARMO, Í. N. O perigo das dobras: iconografias e corporalidade no feminismo contemporâneo. **Sociol. Antropol**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 193-222, abr. 2018.
- DUSSEL, E. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: Unimep, 1977.
- FORTE, D. L. Representaciones animales y procesos de borramiento en el conflicto Cresta Roja. **Logos**, La Serena, v. 27, n. 1, p. 105-122, jul. 2017.
- FERRIGNO, M. V. Etnografia de uma manifestação – animais: os novos sujeitos do direito. In: BEVILAQUA, C. B; VANDER, F. (Org.). **Parentes, vítimas, sujeitos**:

perspectivas antropológicas sobre as relações entre humanos e animais. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

GODOY, L. C. Bem-viver-interespécies: reflexões iniciais. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 3, n. 1, p. 57-68, 2019.

HARAWAY, D. **When species meet**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.

LÉVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORAES, F. SORRENTINO, M. Agroecologia, movimentos sociais e Bem Viver. In: SORRENTINO, M. et al. **Educação, agroecologia e bem viver: transição ambientalista para sociedades sustentáveis**. Piracicaba: MH-Ambiente Natural, 2017.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; GARCIA-MONTRONE, A. V.; JOLY, I. Z. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

OSTOS, N. S. C. A luta em defesa dos animais no Brasil: uma perspectiva histórica. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 69, n. 2, p. 54-57, abr. 2017.

QUIJANO, A. “Bem viver”: entre o “desenvolvimento” e a “des/colonialidade” do poder. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v. 37, n. 1, p. 46-57, 2013.

PADILHA, M. S. B. **O ativismo animal em São Paulo: Uma interpretação sócio-antropológica de sua prática e subjetividade**. 2018. 277 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação Humanidades, Direitos e outras Legitimidades, São Paulo, 2018.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. K.. O dilema do enquadramento interpretativo: o caso das interações entre o movimento dos direitos animais e a grande mídia. **Soc. Estado.**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 189-216, abr. 2017.

RAMOS, M. D. Reflexões sobre o processo histórico-discursivo do uso da legítima defesa da honra no Brasil e a construção das mulheres. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 53-73, abr. 2012.

ROCHA, R. de M.; PEREIRA, S. L. O que consomem os que não consomem? Ativistas, alternativos, engajados. **Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun.**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 107-120, ago. 2018.

SEGATA, J. Quando o animal dura mais que uma estimação. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 831-856, dez. 2016.

SINGER, P. **Libertação animal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIDELA, M. D. ¿Que és una mascota? Objetivos y miembros de la familia. **Ajayu**, La Paz, v. 15, n. 1, p. 53-69, mar. 2017.



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

ISSN 2527-192X

RICARDO, Sónia de Jesus; PESSULA, Pedro António; MANUEL, Cremilda. Educação Física na Educação Infantil: uma análise ao currículo desenvolvido pelas Instituições de Educação Infantil da Cidade da Maxixe. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 116-129.

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE AO
CURRÍCULO DESENVOLVIDO PELAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DA CIDADE DA MAXIXE**

Sónia de Jesus Ricardo
Pedro António Pessula
Cremilda Manuel

s.dejesusricardo@gmail.com

(Universidade Save - Moçambique)

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o currículo desenvolvido pelos/as educadores/as nas creches, jardins-de-infância e centros infantis da Cidade da Maxixe/Moçambique. Para tal, realizamos uma pesquisa qualitativa através das técnicas de entrevista semiestruturada e observação. Estiveram envolvidos na pesquisa 10 educadores/as que fazem parte das 5 instituições de educação infantil visitadas. A partir do trabalho de campo foi possível compreender que o currículo de Educação Física desenvolvido pelos/as educadores/as, vai ao encontro dos objetivos traçados pelas instituições de Educação Infantil, que trata do desenvolvimento integral dos/as seus/suas educandos/as, proporcionando um processo de ensino e de aprendizagem adequado para as crianças, propondo-lhes atividades lúdicas. Por outro, permite às crianças maximizem as suas potencialidades, onde o mais importante é o fato de que elas estão incluídas em todos os programas de planeamento e da seleção dos conteúdos pelos/as educadores/as. Constatamos que existe a necessidade de incrementar atividades que possam desenvolver a corporeidade nas crianças, visto que os/as educadores/as têm dificuldades de compreender as expressões produzidas pelo corpo das crianças.

Palavras-chave: Currículo. Criança. Educação Infantil. Educação Física. Maxixe.

INTRODUÇÃO

A partir do momento que a infância é reconhecida como um período importante para o desenvolvimento humano, a Educação Infantil passa a ser ratificada como direito da criança. Portanto, esta deve oferecer às crianças um ambiente de aprendizagem em diferenciados momentos e com diversas experiências.

Desta forma a Educação Física começa a se fazer presente na faixa etária dos 0 aos 5 anos, uma vez que faz parte do currículo escolar e é da responsabilidade dos/as

educadores/as mediar conteúdos de modo a influenciar positivamente o desenvolvimento da criança.

O currículo de Educação Física Infantil deve proporcionar aos educandos uma gama de oportunidades de movimento do seu corpo com o auxílio dos/as educadores/as. O que implica para Ferraz (1996, p. 18) “[...] uma estruturação de um ambiente que auxilie as crianças a incorporar a dinâmica da solução de problemas, do ‘espírito’ de descoberta nos domínios da cultura de movimento”.

Outrossim, a Educação Física trata, pedagogicamente, de construções sociais que se expressam corporalmente, através dos jogos, das brincadeiras, das danças, da ginástica e de outras atividades no pátio ou na sala. Essa função educativa e social da disciplina torna-se consistente “[...] na medida em que orienta uma ação educativa objetivada a ampliar a reflexão pedagógica para a criança, contribuindo para que a organização do seu pensamento se constitua de forma cada vez mais complexa” (SILVA, 2005, p. 1).

Por esta razão, o processo de aquisição e construção de conhecimentos em crianças deve ter em conta o que ensinar, o como ensinar e em que momento ensinar um determinado tema, visto que as necessidades são diversificadas e variam a cada idade da criança envolvida no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, o presente estudo visa analisar o currículo de Educação Física desenvolvido nas instituições de Educação Infantil pelos/as educadores/as na Cidade da Maxixe, Província de Inhambane, Moçambique.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os primeiros anos de vida são de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças nas etapas subsequentes, dessa forma fica evidente a importância da Educação Infantil nessa etapa da vida. Segundo Leal (2004), a Educação Infantil é um momento educativo que se propõe a ser um ambiente intermédio, entre o lar e a escola. Onde o mediador tem um papel importante, visto que deve proporcionar um ambiente agradável e saudável que facilite a adaptação da criança nesse primeiro contato com a escola.

A educação infantil visa estimular o desenvolvimento de valores nas interações, tais como a cooperação, a solidariedade, o companheirismo e o coletivismo. As atividades em grupo devem alternar-se com atividades individuais fazendo assim, uso das alternâncias para promover o desenvolvimento da personalidade da criança.

A Educação Física é vista como a educação através do corpo, usufruindo do movimento como meio de educação e da inserção do indivíduo na sociedade através dos conhecimentos afetivos, cognitivos e psicomotores. Como afirmam Rodrigues, Zoboli e Calazans (2018, p.33, 35):

A teoria da Motricidade Humana critica severamente a visão de corpo e de movimento sob a qual a prática mecanicista da Educação Física é orientada. [...] Por isso, a Educação Física deveria substituir o conceito anátomo-fisiológico por um conceito bio-psico-sócio-filosófico, no qual o prazer, o desenvolvimento integral e o aspecto educacional ficassem sempre ressaltados.

Neste desiderato, a Educação Física possibilita através corpo e suas manifestações a interação entre os processos biológicos, valores socioculturais e a natureza. Pois, cada criança possui múltiplas maneiras de pensar, de jogar, de brincar, de falar, de escutar e de se movimentar. Por meio destas diferentes linguagens é que se expressam no seu cotidiano, no seu convívio familiar e social, construindo sua cultura e identidade infantil.

A criança recorre ao seu próprio corpo para vários fins, através desse elemento que utiliza como instrumento de descoberta, sente a dor, o conforto, o perigo, por esses motivos deve-se compreender o corpo da criança como um todo e não de forma fragmentada. Por isso, Piccolo e Moreira (2012, p. 54), explicam que:

[...] o corpo é o primeiro objeto que a criança percebe por meio de suas satisfações, de suas dores, das sensações visuais e auditivas. É o seu meio de ação para conhecer tudo à sua volta. [...] Ela interage com o meio ambiente numa dinâmica da ação corporal.

Reis (2016) ressalta que é fundamental perceber a expressão da criança como um corpo em ação, articulado e ordenado com movimentos realizados em prol do avanço rumo à superação, à transcendência das suas próprias capacidades.

Quando valorizamos o corpo, os seus movimentos e a cultura no qual o indivíduo está inserido, remete-nos a compreender a corporeidade, e esta deve ser entendida pelo profissional de Educação Infantil como um “[...] princípio básico que fundamenta o seu trabalho” (REIS, 2016, p. 248), através da motricidade.

Cabe ao educador eleger atividades em que as crianças possam experimentar, viver, sentir, provar a corporeidade, a capacidade de reinventar os movimentos, de fazer de novo e diferente, de usufruir o próprio corpo, Por outro lado, reconhecer que a

experiência do corpo e do movimento se dá no quadro das produções socioculturais instituídas, como a ginástica, o desporto, a dança, os jogos e as brincadeiras.

A Educação Física Infantil deve proporcionar o desenvolvimento das capacidades intelectuais e afetivas através de jogos lúdicos, brincadeiras diversificadas, atividades viradas a interação entre as crianças e o mundo.

Neste contexto, o currículo de Educação Física Infantil deve estar munido de temáticas e atividades que possam proporcionar ao educando um conjunto de conhecimentos de si e do outro, do mundo e resolver os seus problemas.

Como afirma Ferraz (2001, p.97),

[...] o pressuposto básico a ser adotado na Educação Física é o de que o trabalho adequado com o movimento incide sobre os aspetos essenciais do desenvolvimento infantil, bem como engloba a aprendizagem de um conjunto de códigos e produções sociais da humanidade, que caracterizam a cultura de movimento, sendo fundamental para a interação com os outros e com o meio ambiente.

A ação pedagógica deve considerar os princípios e valores que orientam o projeto pedagógico, sendo possível analisa-los por meio da relação que se estabelece entre a exequibilidade e a adequação dos objetivos educacionais, a seleção dos conteúdos de ensino, a organização do ambiente de aprendizagem e os critérios de avaliação (FERRAZ, 2001).

Por esta razão, Baião (2009, p. 18) considera que “[...] a adequação dos conteúdos à realidade, a definição dos objetivos a serem alcançados, a clareza da construção e a inclusão dos diversos atores da comunidade educativa” são fundamentais na planificação das atividades para a Educação Física Infantil.

No estudo realizado em Moçambique por Bive (2010) apurou que as educadoras desencadeiam ações mecânicas e esquemáticas na leção das aulas o que demonstrou insuficiência de conhecimentos sobre a motricidade infantil e corporeidade.

Por sua vez, Timbe (2016) constatou que as aulas decorrem em locais não apropriados na maioria dos centros e lecionam atividades rítmicas e expressivas, jogos, lutas, brincadeiras com o objetivo de desenvolver capacidades físicas e habilidades motoras, descobrir e conhecer o corpo da criança, fortalecer a autoestima e desenvolver a imagem da criança.

METODOLOGIA

Este trabalho é de caráter qualitativo porque, de acordo com Richardson (2008), adequa-se para entender a natureza dum fenómeno social, envolve observar os fatos e levá-los ao instrumento sensível da mente de forma a ter a informação essencial daquilo que está a estudar. Esta abordagem foi fundamental para a nossa pesquisa, porque possibilitou-nos na análise e interpretação das informações obtidas através das entrevistas e da observação, de modo a alcançar o nosso objetivo.

Neste sentido, realizamos o estudo em cinco instituições de Educação Infantil localizadas nos bairros da Cidade de Maxixe. Estas instituições funcionam em tempo integral das 7:00h às 15:30h da tarde, de segunda-feira a sexta-feira. De seguida apresentamos a descrição de cada uma das instituições.

O centro Infantil Arca localiza-se no bairro de Chicunque, a 5 km do centro da cidade e é tutelada pela Igreja Metodista Unida. O centro conta com duas educadoras que atuam nas duas turmas que compõem o centro. As idades das crianças variam de 3 a 5 anos.

A Creche Sagrada Família fica localizada no bairro da Expansão, a 15km da do centro da cidade e é tutelada pela Igreja Católica Sagrada Família da Maxixe. A creche conta com quatro turmas e quatro educadoras; possui um bloco de administração, um refeitório, um parque de recreação. As crianças apresentam idades compreendidas entre 2 a 5 anos.

A Escolinha Madre Isabel localiza-se no centro da cidade da Maxixe, no Bairro Chambone 5 e é tutelada pela Igreja Católica. Esta apresenta maior estrutura comparativamente às outras. Com doze educadores/as, a instituição conta com sete turmas constituídas por crianças com idades entre 2 a 5 anos. Possui um parque, um jardim e uma sala de dança para a realização das atividades.

O Jardim-de-infância Aldo – Reaelli fica localizado a 10km do centro da cidade e é tutelada pela Igreja Católica. Conta com três turmas e três educadores/as, realiza suas atividades diárias de Educação Física num parque de recreação.

Por último, temos o Centro Infantil Cantinho do Céu localizado no Bairro Chambone 3. Com uma turma de 15 crianças com idades entre 3 e 5 anos, orientada por uma educadora.

Dos dados inicialmente obtidos, seleccionamos 10 educadores/as dos/as quais 9 mulheres e um homem. Em termos de experiência profissional, 2 educadores/as têm

entre 11 e 20 anos de experiência, 6 educadores/as entre 6 e 10 anos e 2 educadores/as entre 0 e 5 anos.

Para a recolha de dados usamos duas técnicas: a observação e a entrevista semiestruturada. A observação utiliza-se dos sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade. Não consiste em ver, ouvir, mas também examinar os fatos ou fenómenos a estudar (LAKATOS; MARCONI, 1992). Esta foi desenvolvida em duas aulas por cada educador/a divididas em duas partes, um dia no período da manhã e outro no período da tarde, as observações foram anotados em diário de campo.

A entrevista semiestruturada visa obter informações de forma mais detalhada e com um grão elevado de veracidade dos fatos. Sustentada por Lakatos e Marconi (1992), trata-se de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, segue um roteiro previamente estabelecido e as perguntas feitas ao entrevistado são pré-determinadas. Foram no total seis questões abertas.

Os dados coletados são predominantemente descritivos e tem como maior preocupação o processo pelo qual se desenvolve a relação entre educadores/as e as crianças. Por isso, foi dada maior atenção ao significado que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida procurando captar a perspectiva das/os participantes (LUDKE; ANDRÉ, 2017).

Para análise dos dados recorreremos a descrição dos acontecimentos que ocorreram durante as aulas no que diz respeito ao tema lecionado, referentes à distribuição e organização dos/as alunos/as para as atividades. Os dados da entrevista foram analisados a partir da descrição das falas dos/as educadores/as com enfoque nas suas percepções sobre o currículo de Educação Física Infantil destacando as frases chaves.

Importa referir que as identidades das instituições e os/as educadores/as que participaram na pesquisa foram resguardadas, omitindo os nomes dos/as entrevistados/as respeitando os pressupostos éticos. No entanto, nos foi consentido a identificação das instituições de Educação Infantil.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Formação Acadêmica

Constatamos a partir dos dados dos/as entrevistados/as que atuam nesta área de Educação Infantil na cidade da Maxixe que cinco possuem a formação de nível médio,

quatro nível básico e um com nível superior. Atendendo que as crianças necessitam de um acompanhamento adequado às suas necessidades, os dados apresentados são bastante preocupantes, visto que nenhum/a educador/a apresenta uma formação pedagógica ligada à educação infantil embora participem em diversas capacitações ligadas a saúde, bem-estar da criança e Educação Física Infantil. Nestas capacitações aprendem como lidar com as crianças, os períodos adequados para administrar determinadas atividades e o aproveitamento de material local para a construção do material didático. Elucidamos com a fala de uma das educadoras:

Já participei em diversas formações ligadas a Educação Infantil, onde aprendemos a muitas coisas ligadas a criança, como por exemplo, o seu crescimento, as atividades que elas mais gostam, os alimentos importantes para certas idades [...], conhecimentos esses, que devo implementar durante as aulas (EDUCADORA 4).

Com esta afirmação podemos perceber que existe preocupação dos/as educadores/as em adquirir conhecimentos ligados a educação infantil de modo a proporcionar às crianças um ambiente seguro de aprendizagem.

Conceitualização de Educação Física

Ao serem indagados sobre o conceito de Educação Física, os/as educadores/as questionados/as, demonstraram conhecimentos a cerca dessa temática. Este grupo de educadores/as, afirmam categoricamente que Educação Física são todas as práticas corporais orientadas que um ser humano realiza ao longo da sua vida, como apontou um/a dos/as educadores/as ao referir que “[...] Educação Física, compreendo como sendo atividades que organizamos com vista exercitar o corpo a mente em simultâneo” (EDUCADORA 3).

E a outra ressaltou “[...] a Educação Física são exercícios de expressão motora, onde as crianças vão exercitar o corpo desde o primeiro momento de entrada até a saída” (EDUCADORA 7).

As respostas supracitadas deixam claro que os/as educadores/as percebem a Educação Física de forma diferente quando sustentam que são atividades que visam exercitar o corpo e a mente e desenvolver habilidades motoras. Entendemos que há uma visão de corpo e de movimento sob a prática mecanicista da Educação Física (EDUCADORA 7) e uma visão bio-psico-sócio-filosófico, no qual o prazer, o

desenvolvimento integral e o aspecto educacional ficam sempre destacados (Educadora 3), a partir da análise de Rodrigues, Zoboli e Calazans (2018).

Importância de Educação Física para a Educação Infantil

Ao questionar sobre a importância de Educação Física para a faixa etária que os/as educadores/as desenvolvem as suas atividades, afirmaram claramente que esta área de conhecimento é importante para o desenvolvimento das crianças.

Dentre os fatores mais mencionados destacam-se o poder de motivação e inclusão, melhoria na concentração e no controle dos movimentos, como podemos verificar nas declarações dos/as educadores/as ao referenciar que “[...] as atividades de Educação Física alegram as crianças, com base as atividades de Educação Física que as crianças aprendem a respeitar as regras dos jogos e proporciona boa saúde a elas porque estão sempre em movimento” (EDUCADORA 9). A educadora evidencia na sua resposta o poder que a Educação Física tem no desenvolvimento integral da criança.

Na mesma linha de ideia o Educador 1 afirma que é importante porque estimula o corpo da criança. E continua dizendo que “[...] com a Educação Física incluímos todas crianças na aula, estimula a inteligência. A criança se expressa através do corpo e estimulam para se habilitar em desenvolver outras atividades”.

Por sua vez, a Educadora 5 diz que a Educação Física é importante nas primeiras horas para motivar as crianças. E para a educadora 6 é importante para o “desenvolvimento neuro muscular”.

Com base nas respostas apresentadas, percebemos que os/as educadores/as estão cientes da importância de Educação Física nas faixas etárias nas quais eles exercem as suas atividades. Porque a criança ao correr, saltar, dançar e outras atividades físicas, melhora a sua qualidade de vida, melhorando a coordenação motora geral ou grossa, aprimora o desenvolvimento motor.

Os nossos resultados contrariam os encontrados por Bive (2010) que verificou que as educadoras desencadeiam ações mecânicas e esquemáticas na lecionação das aulas e corroboram com os de Timbe (2016) que constatou que a Educação Física visa desenvolver capacidades físicas e habilidades motoras, descobrir e conhecer o corpo da criança, fortalecer a autoestima e desenvolver a imagem da criança.

Atividades de Educação Física planejadas pelos/as educadores/as

Nesta pesquisa, importou-nos identificar as atividades de Educação Física que os/as educadores/as planejam para as suas aulas. Durante as observações e nas locuções dos/as educadores/as vários conteúdos como ginástica, jogos, danças, desportos são planejados e mediados durante as sessões.

Questionados/as os/as educadores/as, quais são as atividades de Educação Física que planejam no seu dia-a-dia para a lecionação, 2 afirmam que na sua planejação incluem diversos jogos como elucidam: “[...] planejo muitas atividades, mas gosto de recorrer aos jogos, sejam eles com bola ou sem bolas, porque estes são mais dinâmico, realizam em grupos e a crianças gostam” (EDUCADORA 10) e “[...] planejamos diversas atividades físicas, dentre elas fazemos constar a ginástica matinal, os saltos, corridas de velocidade no pátio, jogos que extraímos dos livros ou os jogos que são da cultura das crianças” (EDUCADORA 8).

A Educadora 2 afirma que “[...] as atividades de Educação Física que planejo são ginástica, jogos, danças, corridas e saltos”. Argumenta a importância que atribui à ginástica afirmando:

[...] as atividades de ginástica são importantes no início das aulas para incluir e motivar todas as crianças para as aulas seguintes. Usamos os exercícios de ginástica para a saudação, porque nos ajuda a identificar as crianças menos motivadas comparativamente com as outras (EDUCADORA 2).

Três educadores/as evidenciaram incluir nas suas atividades danças e jogos como temáticas que não devem faltar nas suas planejações diárias. Afirmam o Educador 1 e as Educadoras 5 e 6 que as atividades de ginástica, danças, saltos, exercícios de corpo humano baseado no canto e atividades de pintura e picotagem fazem parte das atividades planejadas.

Dentre as atividades acima citadas, ginástica e jogos, foram muito frequentemente observados e bastante citados nas falas dos educadores. Nas observações feitas nas instituições, a ginástica tem sido a primeira atividade nas primeiras horas que as crianças chegam às instituições. A ginástica possibilita a inclusão de todas as crianças nas aulas subsequentes, porque essas atividades motivam, mexe com o corpo e observa-se a criatividade dos/as educandos/as.

Os jogos facilitam no processo de ensino e de aprendizagem, porque as crianças realizam com maior facilidade atividades em conjunto que individualmente, existindo

uma interação entre elas e desta forma possibilitando, a socialização, a ajuda mútua. Facilitam as percepções corporais, a apreensão das propriedades físicas dos objetos, a linguagem gestual e seus conteúdos sociais (diferenciação de papéis, regras, limites, valores).

Estes dados comprovam os de Timbe (2016) ao observar que as educadoras lecionam atividades rítmicas e expressivas, jogos, lutas, brincadeiras com o objetivo de desenvolver capacidades físicas e habilidades motoras, descobrir e conhecer o corpo da criança, fortalecer a autoestima e desenvolver a imagem da criança.

Crítérios de seleção das atividades de Educação Física pelos educadores

Todas as atividades físicas realizadas nas escolas devem estar viradas para o aprendizado, deste modo importa referir que a planificação dos mesmos deve versar a saúde, o crescimento e o desenvolvimento das crianças. Assim sendo, para a compreensão do currículo, importou-nos perceber por parte dos/as educadores/as os critérios usados para a seleção das atividades de Educação Física anteriormente por eles mencionados.

Os critérios que os educadores enunciam como as diretrizes que desencadeiam na escolha das atividades, dentre eles, com maior incidência verifica-se a orientação pedagógica indicado por 5 educadores/as, seguido do material disponível referenciado por 4 educadores/as e por fim o espaço para a praticabilidade dessas atividades indicado por 1 educador/a.

As/os educadoras/es apresentam um padrão de critérios de seleção de conteúdos, onde narram o uso do manual que contém conteúdos a serem lecionados num dado período como apontam as respostas:

Existe um manual da instituição que nos baseamos para lecionar determinados conteúdos. Nele estão descritos as atividades que podem ser utilizadas para o alcance dos objetivos definidos para o mês (EDUCADORAS 4 e 8).

Para selecionar os conteúdos de Educação Física, baseio-me no manual que determina as atividades a serem lecionados durante um período, idade, número de crianças e material existente (EDUCADORA 3).

Quatro educadores/as não só selecionam com base no manual, mas também referenciaram a existência ou não do material para a concretização do que está escrito nas apostilas de acordo com as falas que se seguem.

“[...] as atividades que estão indicadas nos manuais que a instituição nos fornece. É necessário verificar se existe o material adequado para dar aquela atividade, para evitar planificar atividades que não reunimos condições para realizar” (EDUCADORA 9).

Existe também um guião de instrução que nele está escrito tudo que devemos realizar durante um mês, mas ao planificar atividades de Educação Física. Primeiro analiso as capacidades das crianças para realizar um determinado exercício, o material existente e as condições materiais (EDUCADOR 1).

“Escolhemos os conteúdos tendo em conta a idade das crianças com as quais iremos trabalhar. A alternância das atividades diárias é um elemento importante na nossa planificação e por fim o espaço e o material” (EDUCADORA 8).

Planificamos as atividades com base na orientação pedagógica, em que existe um plano de atividades com diversos objetivos. E desse plano selecionamos as atividades que estiverem ao nosso alcance de realização, neste caso, o tipo de material a usar, o local, o número de crianças envolvidas e as idades indicadas (EDUCADORA 5).

A partir das respostas supracitadas, compreendemos que os/as educadores/as têm como foco as crianças nas quais destinam as suas planificações, buscando selecionar do Guião de atividades disponível na instituição, conteúdos e as respetivas atividades que estão no seu poder de domínio e na adequação das crianças que nelas implementarão.

O material e o espaço existente para a praticabilidade das atividades planificadas se fez presente nas respostas dos/as educadores/as como elemento importante a ter em conta ao selecionar atividades para os/as seus/suas educandos/as, fazendo-nos perceber a importância do material para a realização de diversas atividades de Educação Física.

As explicações dos/as educadores/as corroboram com Baião (2009) ao referir que são aspetos indispensáveis que o professor de Educação Física principalmente os que trabalham com a Educação Infantil, precisam observar para a escolha das atividades que serão ministradas, os materiais de fácil manipulação pelas crianças como arcos, cordas, cones, bolas, colchões.

Manifestação da corporeidade da criança durante as aulas

No presente estudo importou-nos descrever como a corporeidade das crianças se manifesta na escola durante as aulas dos/as educadores/as observando se as crianças têm a oportunidade de se expressar livremente.

Com a finalidade de estimular o desenvolvimento do corpo e da mente e o despertar da criatividade da criança, a corporeidade deve ser produzida através dos jogos, dos conhecimentos dos valores do corpo para o homem e de diversas atividades físicas.

Verificamos na pesquisa que as crianças manifestam a corporeidade de diversas maneiras. Agrupamos na tabela abaixo as manifestações da corporeidade das crianças com e sem a orientação dos/as educadores/as.

Tabela 1: Diferentes manifestações da corporeidade nas crianças nas escolas

Orientação dos educadores	Sem orientação dos educadores
<ul style="list-style-type: none"> - As crianças são orientadas a indicar as partes do corpo e a sua importância; - As crianças realizam atividades desenhando o corpo humano no solo; - As crianças brincam com os bonecos; - As crianças realizam jogos em diversos grupos, acompanhados com cantos e danças. 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças dançam, pulam, escorregam, cantam, choram, gritam; - Tocam-se uma as outras; - Fazem vários desenhos no solo; - Em pequenos grupos elas realizam jogos da sua autoria.

Pode-se verificar nos dois momentos que a criança tem a oportunidade de realizar atividades, sejam elas da orientação dos educadores/as ou da sua autonomia. A análise dos dados revela que nas atividades orientadas a criança não manifesta por completo a sua corporeidade, visto que, não cultiva a liberdade de expressar-se, seja em individualmente ou grupo, porque os/as educadores/as buscam em alguns momentos o silêncio, o que cria a imobilidade por via de evitar a indisciplina.

No segundo momento, as crianças usam das brincadeiras da sua cultura, como meio de desenvolvimento da linguagem corporal. Onde o grito, o choro, os saltos, a mímica, os desenhos no solo, marcam o dia-a-dia das crianças durante as atividades por elas realizadas no recreio sem a orientação dos/as educadores/as.

Estes dados corroboram com Lima (2010) por considerar que o educador é o mediador do processo de ensino-aprendizagem e pode utilizar a brincadeira para ajudar seus alunos a desenvolver a linguagem do corpo.

Assim, foi possível compreender que a corporeidade é desenvolvida em todos os momentos da aula, mas existe a necessidade dos/as educadores/as compreender as manifestações apresentadas pelo corpo da criança, para ajuda-lo na construção da sua identidade e individualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu de forma específica constatar que o currículo apresentando pelos educadores nas Instituições de Educação Infantil, visa o bem-estar dos/as seus/suas educandos/as munindo-os/as de conhecimentos teóricos e práticos no seu dia-a-dia, onde a organização dos conteúdos, das atividades, as relações entre os educadores e educandos e outros elementos norteiam o processo de ensino e de aprendizagem.

Enfatizam o movimento em diversos momentos das suas aulas afirmando que a Educação Física está em todos os momentos através dos jogos, das danças, dos cantos, da ginástica, dos saltos e das brincadeiras no pátio escolar. Percebemos ainda que existe a necessidade de incrementar nas suas planificações das atividades que possam desenvolver a motricidade e corporeidade através de exercícios adequados e motivacionais, como a pintura, o desenho, a picotagem, entre outras que fizeram parte das falas dos/as educadores/as.

No que tange aos critérios de seleção dos conteúdos, constatamos que os/as educadores/as vão mais além das apostilas, selecionando temáticas tendo em vista a cultura local, o material e o espaço existente para a praticabilidade de diversas atividades, incluindo as características das crianças.

Sobre a corporeidade, percebemos que as crianças têm a oportunidade de manifestar a sua cultura através do corpo, pois, elas brincam espontaneamente no pátio escolar, realizando atividades de expressão plástica e rítmica que potenciam a aprendizagem. Apesar dessa notável liberdade em expressar-se existe ainda dificuldades enfrentadas pelos/as educadores/as em observar e compreender essas ações geradas pelo corpo e posteriormente criar condições de potenciar e maximizar os movimentos gerados pelas crianças de forma criativa e reflexiva.

REFERÊNCIAS

BAIÃO, M. A. **A Educação Física na Educação Infantil e Ensino Fundamental I**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Centro Universitário Metodista de Minas Izabela Hendrix, Belo Horizonte, 2009.

BIVE, M. A. T. **Educação Física: uma abordagem óptica da acção pedagógica das educadoras da Cidade de Maputo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências de Educação/Ensino de Educação Física e Desporto Escolar) - Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Pedagógica, 2010.

FERRAZ, O. L. Os Profissionais de Educação Infantil: Intervenção e pesquisa. **Rev. Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 95-109, 2001.

FERRAZ, O. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade A questão da pré-escola. **Rev. Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 16-22, 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia de trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEAL, A. B. **A importância da atividade física na Educação Infantil (3 a 4 anos)**. 2004. Monografia (Especialização) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2004.

LIMA, S. C. **Brincando com o corpo**. 2010. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2017.

PICCOLO, V. L. N.; MOREIRA, W. W. **A corporeidade e a criatividade na Educação Infantil: o corpo em movimento na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, L. A. Ser ou não ser Criança na Educação Infantil. **Revista Triângulo**, v. 9, n. 2, p. 244-252, jul./dez. 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

RODRIGUES, C.; ZOBOLI, F.; CALAZANS, L. H. Motricidade humana como tema de produção em periódicos da educação física brasileira. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 2, n. 1, p. 32-44, jan.-abr. 2018.

SILVA, E. J. S. A Educação Física como componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 127-142, maio 2005.

TIMBE, B. L. **Ensino de Educação Física Infantil: análise das aulas lecionadas nos Centros Infantis da Cidade de Maputo**. 2016. Monografia (Licenciatura em Ensino de Educação Física) - Faculdade de Educação Física e Desporto, 2016.



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

ISSN 2527-192X

GRANDO, Beleni Saléte; RIBEIRO, Sueli de Fátima Xavier; VIANA, Raimundo Nonato Assunção. Formação de professores em dança na perspectiva das relações étnico-raciais e da educação intercultural. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 130-140.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DANÇA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Beleni Saléte Grando
Sueli de Fátima Xavier Ribeiro
Raimundo Nonato Assunção Viana
beleni.grando@gmail.com

(Universidade Federal de Mato Grosso - COEDUC/PPGE/UFMT)

Eixo Temático: Motricidade e Resistência

Resumo: O artigo analisa o curso de formação contínua “Presença Indígena e Negra no Contexto Histórico Cuiabano” para os professores de Educação Física, da rede municipal de ensino de Cuiabá-MT-Brasil. Busca refletir sobre as perspectivas intercultural e interdisciplinar das danças regionais: o Siriri, o Chorado e o Maculelê. Elaborado e conduzido pelo grupo de pesquisa COEDUC/UFMT, em parceria com a Secretaria de Educação de Cuiabá, a formação objetivou qualificar a prática pedagógica do ensino de dança fortalecendo-a como conhecimento e historicidade, atendendo as leis 10.639/03 e 11.645/08, cuja obrigatoriedade é a inclusão das histórias e culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

Palavras-chave: Formação. Interculturalidade. Educação Física. Dança. Escola.

INTRODUÇÃO

Neste artigo trazemos o processo formativo do curso “Presença Indígena e Negra no Contexto Histórico Cuiabano” ofertado em 2017, pelo Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC/UFMT, que atua desde 2013 com a formação de professores da Rede Básica de Educação, em Cuiabá-MT, numa perspectiva teórico metodológica da formação-ação, pautando suas estratégias nos princípios da Educação Intercultural e com enfoque na lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro e indígena nas escolas.

Mesmo após 10 anos de vigência, muitos professores não possuem conhecimento e/ou formação adequada sobre as leis que lhes garantam desenvolver na escola experiências exitosas a partir das diferentes histórias e culturas dos afro-brasileiros e das populações ameríndias. Ressaltamos que diante das formações que o grupo tem realizado, analisamos que no contexto local da cidade de Cuiabá-Mato

Grosso, há uma demanda na escola, que exige lidar com o nosso não saber sobre o negro, o indígena, e sobre a cultura local. Pois, consideramos que a busca pelo conhecimento, que reconhece as diferenças, implica no desejo de aprender sobre esse outro e da relevância de discutir a partir de uma educação para as diferenças, antirracista e de caráter plural na/da escola, conforme Imbernón (2009): “A prática educativa muda apenas quando o professorado quer modificá-la e não quando o (a) formador (a) diz ou apregoa” (p. 105).

A atuação do COEDUC/UFMT se constitui na perspectiva de Imbernón (2009) ao criticar os modelos formativos que apenas instrumentalizam o docente, destaca que a formação tem que garantir “[...] um conhecimento que permite criar processos de intervenção, em vez de dar instrumentalização já elaborada” (p. 63). Assim, na formação os professores cursistas não receberam nenhum roteiro de plano de aula uniformizado, o espaço formativo considerou movimentos de estudos e vivências que subsidiaram e garantiram, aos mesmos, a partir dos conteúdos que os “afetaram” em toda a sua dimensão corpórea e cognitivamente, a pensar e a gerir proposições metodológicas inovadoras.

A proposta da formação continuada foi centrada, considerando a dança em todas as suas tessituras como mobilizadora de uma educação intercultural, a fim de que os professores pudessem estudar e vivenciar danças de matrizes africanas e da cultura local. Para que, após os estudos e vivências pudessem desenvolver Projetos (HERNANDES; VENTURA, 1998) nas suas respectivas escolas e levassem os alunos a apresentarem suas aprendizagens, no evento, que sistematizaria o processo de formação, isto é, o XVI Encontro Inter-Escolar de Dança da Cidade Educadora (EIDANCCE).

O trabalho com este projeto teve a característica de envolver a prática pedagógica a partir de temas interligados aos sujeitos da escola, e assim, propicia a organização de uma metodologia na qual os estudantes interagem e buscam elementos que irão contribuir com a aprendizagem. Sobre o trabalho por Projetos, Hernandez e Ventura (1998), ressaltam que:

Diante de um projeto trabalhado, o realmente importante não é o que a professora faz, e sim o processo de tomada de decisões que realiza quando escolhe materiais e não outros, quando espera um resultado frente a outro possível, quando se propõe alguns objetivos entre uma multiplicidade (p. 106).

A formação integrou acadêmicos da graduação representantes de uma comunidade tradicional do município de Cuiabá, bem como, representantes de comunidade Quilombola e alunas da Pós-Graduação de diferentes áreas de formação vinculados ao grupo pesquisador. A partir dessa constituição da equipe multidisciplinar, considerando os saberes e conhecimentos de cada um e cada uma, que a formação docente se constituiu como um espaço democrático, autônomo e criativo ao consideramos os saberes dos formadores com os saberes dos professores cursistas numa rede colaborativa de aprendizagens.

O curso “Presença Indígena e Negra no Contexto Histórico Cuiabano” teve a participação de 223 profissionais inscritos, sendo que 75 professores possuíam formação em Arte, 105 formação em Educação Física, 37 professores articuladores do Projeto Mais Educação (atendimento à criança no contra turno das aulas), cuja formação em sua maioria era em Pedagogia e houve a presença da participação de 06 Coordenadores Pedagógicos.

Remeteremos, neste artigo, especificamente, os dados dos professores de Educação Física, por meio do questionário, entrevista e observação, durante as oficinas, ocorridas de agosto a outubro e no evento em novembro. Na busca por compreender as aprendizagens desses professores e os resultados da formação no desenvolvimento profissional destes docentes.

DAS APRENDIZAGENS DA FORMAÇÃO

O processo de formação de professores desencadeado pela equipe do COEDUC/UFMT é calcado na perspectiva da Interculturalidade. Assim, o reconhecimento da diferença se constitui como um elemento vital para o desenvolvimento de outras epistemologias que não sejam as configuradas em um processo de ensino-aprendizagem que perpetue relações de sujeição e exclusão.

Pensar em uma educação para as diferenças é um grande desafio para todos da comunidade escolar. Para superar esse desafio, buscamos organizar uma formação para os professores, visando efetividade na melhoria do processo ensino e aprendizagem, e implantação dos pressupostos das leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008) que visam promover a equidade social por meio da formação de uma nova consciência quanto as matrizes étnicas e culturais no Brasil. Nossa intenção é tornar a escola um espaço de formação humana, adotando práticas que rompam as barreiras monoculturais e se produza ações interdisciplinar, dialogando com diversos

saberes, inclusive com a dança, como nos traz as discussões propostas por Candau (2008) ao caracterizar a perspectiva intercultural:

[...] promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. [...] para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais [...] capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. [...] que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (p. 52).

Ao trazermos a dança a partir da perspectiva histórico e cultural, contextualizada e imbricadas com diferentes grupos culturais, buscamos dialogar sobre as dimensões epistemológicas da dança, ao reconhecer que esta para além do movimento estético que a constitui, carrega temporalidades e historicidades que precisam ser conhecidas e consideradas no chão da escola.

Ao iniciar a formação foi realizado um diagnóstico inicial com os professores, para que pudéssemos compreender o perfil dos cursistas e suas necessidades formativas. Os dados revelam que o acesso a respeito da cultura afro e indígena se vincula dentro do espaço da escola, por meio das vivências relacionadas em momentos específicos, isto é, datas comemorativas. O segundo movimento diz respeito às experiências a partir da formação ofertada pelo COEDUC/UFMT.

O trabalho com as diferentes culturas tem como campo consolidado, na escola, as datas comemorativas como espaço para debater as diversidades e, nesse sentido, são reflexos das formações destes professores/as. Quando analisamos os dados dos professores de educação física, aqui privilegiados, eles disseram não ter nenhuma experiência com o objeto de estudo da formação, identificando que há uma incidência maior entre os profissionais que formaram no período compreendido de 2008 até 2017. Considerando que a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) nasce em 2008 e que anterior a ela já havia a lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), indagamos sobre o papel das Instituições de Ensino Superior e as lacunas advinda da formação inicial para lidar com as questões levantadas e suscitadas pela lei 11.645/08 (BRASIL, 2008).

Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena. Isso acarreta, entre outras coisas, que determinados recursos sejam empregados ou não, mereçam nossa atenção ou nossa displicência (SANTOMÉ, 2001, p. 165).

O ensino dever aparecer como planejamento, sistematizado e organizado a partir do cotidiano das identidades do local. Ao questionarmos sobre a participação em projetos pedagógicos que incluíram as culturas indígenas e afro-brasileiras, a pesquisa revelou uma diferença entre a participação e não participação dos professores em projeto na escola. Aqueles que tiveram experiência foram os professores formados pelo COEDUC-UFMT em formações anteriores.

O tema da formação anterior foi bastante relevante para o ambiente escolar, promoveu respeito à “cuiabania”, considerando a formação identitária dos alunos, constatamos que ao adquirir experiências com saberes da cultura Bororo, eles/as sentiram-se influenciados pelas vivências dessas oficinas e decidiram ampliar essas discussões na formação em 2017.

Considerou-se em 2017, a importância das formações voltadas para a cultura afro-brasileira e indígena, no sentido de contribuir com projetos mais abrangentes no contexto escolar, e ao mesmo tempo ensinar, respeitando o saber local. Ressalta que ao aprender a cultura Bororo os participantes se sentiram mais responsáveis e sensíveis, pois ela é a base da origem das pessoas da cidade de Cuiabá, inclusive a dos participantes da formação.

A ideia de trazer aspectos da cultura indígena e negra no contexto cuiabano faz muito sentido no momento que Cuiabá se aproxima dos 300 anos, se toda a história de vida de nossos ancestrais aponta e comprova que o povo negro e os povos indígenas, tiveram aí desde sempre. Então, trazer isso para o contexto da escola, contexto da educação e muito importante porque isso solidifica a identidade que essa terra possui (Professora C.S.).

De acordo com Fleuri (2003), a perspectiva intercultural de educação não se caracteriza como uma disciplina a mais no currículo de formação de professores, mas sim como um meio para pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de ensino e aprendizagem.

A partir desse contexto, a formação teve como objetivo qualificar a prática pedagógica no ensino da dança fortalecendo-a como conhecimento, conforme expresso nos documentos da escola cuja fundamentação parte das orientações referentes ao currículo nacional e das leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008).

A formação pautou assim, conteúdos específicos do universo da cultura afro-brasileira e indígena, em especial a do Siriri¹ e das expressões musicais e ritmos indígenas, e de suas danças, entre elas: Afro, Chorado², Maculelê³. A formação deu visibilidade às matrizes étnicas e culturais da população cuiabana, promovendo maior sentido e significados para a comemoração dos 300 anos de Cuiabá, capital de Mato Grosso.

A qualificação na área do ensino da dança proporcionou aos professores perceber as possibilidades e as perspectivas que esse conteúdo oferece. Nesse sentido, Marques (2002, p. 33) argumenta que: “Estamos passando por uma fase de transição em que o fazer pensar a dança na escola brasileira está sendo construído – sendo construindo por nós”. Pensar na formação de professores cuja base teórico-metodológica permite que as culturas marginalizadas no cotidiano escolar sejam problematizadas e acessadas pelo currículo em ação, demonstra um projeto de educação articulado com as diferenças.

Discutir tais perspectivas, tendo como pano de fundo uma expressão da cultura corporal de movimento contribui para ampliar o acesso de todos e todas as produções materiais e imateriais produzidos por diferentes sujeitos. Assim, conhecer e valorizar tais produções implica em desvelar os “pré-conceitos” (preconceitos e racismo), principalmente, com relação a cultura de matriz africana, indígenas e as culturas populares que se manifestam nos espaços escolares.

Como explicita a coordenadora do curso (2017⁴): “[...] o curso trouxe a perspectiva de discutir o papel da cultura e a valorização da cultura na escola”. Observarmos o quão difícil, ainda é para a escola romper e se despir das práticas homogeneizadoras; e os momentos formativos permitiram abordar a respeito do que e porque se nega no cotidiano escolar tais práticas. Ao refletir a repercussão disso, no chão da escola, a formação conseguiu subsidiar os professores a fim de melhor

¹ O Siriri: “[...] é uma dança que lembra divertimento indígenas, dançada por homens e mulheres, - crianças também dançam - tanto na sala de uma casa quanto no terreiro, sua coreografia é bastante variada e sem interpretação definida” (GRANDO, 2005, p. 39).

² A Dança do Chorado resulta das relações históricas dos mato-grossenses desde o período da colonização portuguesa, nos tempos áureos da efervescência mineradora, onde mulheres negras, anonimamente e com sagacidade, criaram uma técnica do corpo como instrumento de resistência, como ato de clemência e pedido de perdão aos donos de escravos que imputavam castigos físicos e morte aos seus entes queridos (FERNANDES; ALMEIDA, 2010).

³ O Maculelê: “[...] acrobacias e o ritmo energético provocado pelas batidas dos atabaques e dos bastões desses grupos que atire o primeiro facão, ou melhor, dois bastões, para que possa entrar na dança e se envolver na força guerreira que transborda nesses espetáculos” (SALES, 2015, p. 73).

⁴ Entrevista dada em Setembro de 2017. Disponível em:

<https://www.facebook.com/florribeirinhaflorribeirinha/videos/1549070571840565/>

qualificar sua prática, pois atuar numa perspectiva intercultural demanda tempo, sensibilização e enfrentamento.

A dança é assim, na escola, espaço social de produção de conhecimento, dialogicidade necessária que permite olhar nossa cultura e a cultura do outro como uma possibilidade de encontro nas e das diferenças. Com isso, qualificar pela educação intercultural, pensando a escola como espaço de humanização teve a intenção de compreender como a formação estabeleceu conexões de aprendizagem para os participantes e reconhecer em seus escritos as seguintes considerações:

Foi um aprofundamento a respeito da cultura cuiabana e suas origens através do envolvimento das danças regionais (prof. E.).

Incentivo para trabalhar a cultura afro e indígena (prof. P.C.E.).

Conhecimento, as histórias e a importância das danças para levar para os alunos (prof. R.N.).

Achei a cultura e a dança bonito e gracioso, fez eu pensar nos alunos, ter melhor compreensão da história significativa para um povo. Seus valores, suas crenças, cultura de fé, expressão corporal, de uma linguagem politicamente de estado de sedução da época (Prof. M.N.E.F).

As avaliações dos professores revelam sentimentos de prazer e alegria dos participantes ao vivenciar a dança, relevância dos estudos sobre a cultura e a importância dos diálogos a respeito das origens e significados das danças. Esse exercício é um fator fundamental que contribui para a aprendizagem das questões étnico-raciais ao dialogar com as danças e com quem as produz. Reconhece os saberes da comunidade interligados com as manifestações culturais da sociedade local que é fortemente constituída por pessoas de origem indígena e negra, aquelas cuja cultura, Santomé (2001) aponta que as instituições acadêmicas costumam não reconhecer.

Sobre o que aprenderam na oficina de dança Siriri os professores afirmaram que:

Foi uma sensação ímpar poder vivenciar um pouco dessa oficina de siriri com um grupo campeão mundial creio que isso vai nos dar um embasamento até para estar estimulando a cultura da prática regional. E afirma que o homem sem cultura não conhece a identidade do seu povo e acaba padecendo (Prof. R.).

A cultura em Cuiabá é muito rica mais é pouco explorada, é a nossa tradição, nossa religiosidade (Prof. C.).

Destaca-se que pelo fato da dança Siriri fazer parte da cultura local, ela contagiou e agradou a maioria dos professores. As identidades dos professores e dos

dançarinos da região, que ministraram a oficina se cruzaram. Santomé (2001) explica que a “[...] aceitação da própria identidade é uma das principais condições para saber valorizar a dos demais” (p. 163). Por serem do mesmo grupo de pertencimentos, favoreceu a organização, e permitiu o envolvimento das pessoas.

O reconhecimento valorizou as próprias culturas dos dançarinos, dos participantes e a dos alunos/as, isso motivou a oficina que fluiu naturalmente. A respeito do processo formativo a partir de uma dança de origem Mato-Grossense, fala um dos representantes do Grupo que realizou a vivência:

[...] conteúdo de forma bem eficaz na escola onde os alunos as crianças adolescentes possam vivenciar realmente a cultura e identificar a importância dessa identidade cultural do povo cuiabano. [...] para que eles possam replicar isso na escola aproveitar os movimentos afetivos motor cognitivos dos seus alunos. A escola é um local de transformação social e levar o siriri de uma forma mais sólida, [...] para nós que preservamos e divulgamos as nossas raízes⁵ (Representante do Bataru-J).

Destaca-se também, as narrativas de uma representante da Secretaria Municipal de Educação, na qual a perspectiva do processo formativo possibilitou pensar sobre a identidade regional e local, no sentido de valorização da origem de pertencimento.

Pensar um pouco sobre a história do siriri, para educadores foi [...] pensar numa aproximação da identidade do povo daqui. [...] Estamos plenamente satisfeitos porque houve um envolvimento de um grupo de profissionais da educação, também preocupado com a cultura local e que Cuiabá hoje é um grande caldeirão de cultura. Focar na nossa cultura significa que nós teremos a continuidade daquilo que é nosso da nossa história, da nossa memória (Prof. C.S.).

Sobre as aprendizagens com a dança do Chorado, observamos a importância de trazer os aspectos históricos para compreensão da dança e da cultura local, aspectos estes que nos permitem afirmar que ao trabalharmos com a dança na escola ela não pode se limitar a execução de passos e coreografias. Configura-se de fundamental importância trazer para o diálogo com os estudantes, a historicidade que permeia as diferentes práticas da cultura corporal de movimento.

Saber a história do chorado, pelos contextos e o conteúdo podemos perceber a cultura da região e observar as mulheres negras e suas estratégias para salvar e diminuir as dores dos seus familiares (Prof. F.).

⁵ Entrevista dada em Setembro de 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/florribeirinhaflorribeirinha/videos/1549070571840565/>

O histórico de Vila Bela da Santíssima Trindade e a palestra do representante quilombola Xunxum, dançar com a garrafa na cabeça é da nossa região e pouco se sabe (Prof. R.J.).

Pelo conhecimento viajamos pelos povos dessa região, os ritmos musicais. Os trabalhos durante a dança do chorado, mostrou possibilidade desenvolver a coordenação motora, equilíbrio, lateralidade momento de socialização (Prof. P.).

Achei importante porque era dançado em outra época por outra geração e vive até hoje (Prof. C.W.).

Gosto de dançar a cultura da região e a cultura nacional. Eu não entendia agora sei que esse conhecimento deve ser levado para minha comunidade (Prof. P.M.).

As percepções dos professores apontam para um olhar reflexivo sobre as temáticas que perpassaram a formação, tão necessário para o desenvolvimento cognitivo e motor da criança no conteúdo de dança na escola, ao mesmo tempo, evidenciou a falta de conhecimento sobre a cultura local, as lutas da mulher e a resistência que marcam a cultura da primeira capital do estado, reconhecendo a importância da presença de um quilombola para aprenderem a ensinar.

Sobre o Maculelê os professores afirmaram:

Adorei as atividades propostas do maculelê e o jogo (Prof. C.A.).

Criou em mim uma grande identificação cultural devido as minhas raízes africana e indígena (Prof. P.F.S.).

Gostei da teoria e prática, as atividades propostas [...], gosto muito do maculelê porque pratiquei a capoeira. Interessante o modo de dançar e a sua história (Prof. C.P.).

Ao observamos o relato de um professor que retoma a discussões das datas comemorativas, as nossas críticas centram no sentido que esses acontecimentos propiciam momentos festivos e específicos, mas não aprofundam os saberes e as aprendizagens que podem ser enriquecidos e melhores tematizadas no interior da escola. Esta perspectiva de tratar os conteúdos numa dimensão mais crítica e complexa, considerando a escola como um espaço que não se dança só por dançar, recupera e visibiliza as histórias que carregam cada prática da cultura corporal de movimento como essencial na produção de outros sentidos e significados, além de “festinha de final de ano” (MARQUES, 2002).

No caso do negro no Brasil não basta ensinar capoeira, dança afro, comemorar o dia de homenagem a Zumbi, etc. A cultura ‘brasileira’ deve ser

entendida como revolucionária, de resistência e oposição a um sistema de vida que nossos ancestrais negros nunca aceitaram. Somente essa cultura passará a ser a ser símbolo de resistência e de luta (PINHO, 2009, p. 201).

Conhecer as raízes identitárias dos nossos alunos/as, na escola, como afirma Santomé (2001, p. 164) é considerá-la “[...] espaços onde existe a obrigação de refletir criticamente sobre o mundo, ou seja, as instituições não podem fazer vista grossa”. Ciente que nem sempre os indivíduos estão sensíveis, essa consciência da formação por meio de ver, ouvir, sentir, vivenciar, experienciar, falar, estudar pode ser um fio condutor e de produção de sentidos para transformar esses olhares.

CONSIDERAÇÕES

A formação contínua ressignificou o ensino da prática da dança e sua didática na escola, privilegiou os aspectos históricos e contextualizados do Siriri, do Chorado e do Maculelê, dialogando com os elementos da cultura e identidade, promovendo uma prática educativa que deu sentidos as identidades das crianças e comunidades escolares que participam das apresentações no evento, síntese do projeto.

Compreendemos com isso, que a dança enquanto conteúdo clama por relações com outras áreas de conhecimento na escola, pois se inscreve nos corpos aprendentes sobre si e sobre o mundo, de forma interdisciplinar e intercultural.

A dança é uma forma de educação intercultural ao superar a aprendizagem de gestos ou “técnicas corporais” e trazer o prazer do encontro com o outro corpo dançante, sua contextualização histórica, seus sentidos e significados.

Assim, com a experiência de formação-ação, a dança na perspectiva intercultural potencializou outras formas de aprendizagem, promovendo respeito entre as pessoas e compreensão com outras formas de viver no coletivo. Humaniza as pessoas, proporcionando leituras críticas sobre preconceito e racismo, pois estabelece conexões de aprendizagens com a temática de relações raciais e gênero. Ao desenvolver a dança na escola, faz se necessárias algumas exigências entre elas que repensamos o currículo que demarca os projetos de dança na perspectiva da educação intercultural, a fim de trazer no contexto das escolas, ações que humanizam cada vez mais as pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: Casa Civil, 2003.

- BRASIL. **Lei n. 11. 645, de 10 de março de 2008**. Brasília: Casa Civil, 2008.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008.
- FERNANDES, O; ALMEIDA, E. Dança do chorado: Efeitos de Uma Memória. **Revista África e Africanide**, v. 3, n. 11, nov. 2010.
- FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GRANDO, B. S. (Org.). **Cultura e dança em Mato Grosso**. Cuiabá: Central de Texto, Editora Unemat, 2005.
- HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora ARTMED, 1998.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARQUES, A. I. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINHO, V. A. O corpo negro e o processo de socialização. Uma análise da prática pedagógica em Educação Física. In: GRANDO, B. S. (Org.). **Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser**. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 207-224.
- SALES, J. L. **Corporeidades negras em cena - um processo cênico-pedagógico em diálogos com a tradição e a contemporaneidade**. 2015. Tese (Doutorado em Arte) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- SANTOMÉ, T, J. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.



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

ISSN 2527-192X

ALVAREZ SEARA, Jose Manuel. Danzas de salón no heteronormativa: resistencias en tiempos de conservadurismo. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 141-151.

DANZAS DE SALÓN NO HETERONORMATIVA: RESISTENCIAS EN TIEMPOS DE CONSERVADURISMO

Jose Manuel Alvarez Seara

joseseara@opendeusto.es

(Universidad de la República - Uruguay)

Eixo Temático: Motricidade e Arte

Resumo: El presente trabajo de investigación es parte de mi trabajo de doctorado. La danza de salón ha experimentado en los últimos años cambios en su estética gestual y coreográfica que desafían la heteronormatividad y los estereotipos de género. El presente trabajo se propuso analizar estos cambios que se vienen observando en las danzas de tango y samba gafieira, en tres ciudades latinoamericanas: Buenos Aires, Montevideo y São Paulo. Se utilizó una metodología cualitativa, estudio de casos múltiples. Se realizaron 30 entrevistas en profundidad, 30 observaciones participantes y se complementó ese trabajo con un análisis del discurso desde una perspectiva de género y la triangulación de los datos con las teorías de género y queer. Se observó que la comunidad LGBTQ y las mujeres fueron las que comenzaron y son las que continúan sosteniendo actualmente estos cambios en la forma de bailar en las mencionadas danzas de salón. En este trabajo hace un recorrido por las estrategias y dificultades de estos colectivos para ofrecer clases y organizar bailes de tango y samba de gafieira queer/gay/LGBT/libres.

Palavras-chave: Samba. Tango. Género. Queer. Heteronormatividad.

INTRODUCCIÓN

Las danzas de salón han experimentado en los últimos años cambios en su estética gestual y coreográfica (LISKA, 2015) que desafían la heteronormatividad y los estereotipos de género.

Las propuestas de danza de salón queer/gay/libre vinieron a ofrecer una nueva forma de bailar (CECCONI, 2009), una nueva estética coreográfica (LISKA, 2015), una nueva forma de aprender estas danzas (MASLAK; VOTRUBA, 2011).

A fines de los años 90` y comienzo del siglo XXI aparecieron cuestionamientos a los estereotipos de género y la heteronormatividad en las danzas de salón, en las ciudades latinoamericanas mencionadas, en los Estados Unidos y en países europeos.

Este trabajo de investigación observó las estrategias que las personas utilizaron para sostener espacios de danza queer/LGBT/gay/libres, y cuáles fueron las dificultades que se les presentaron para llevar adelante un proyecto de estas características, que cuestiona los estereotipos de género y la heteronormatividad.

La danza no es neutral (LACHINO, 2011), se pueden visualizar en ella las manifestaciones de lo que la sociedad piensa sobre el cuerpo. En momentos de un avance del conservadurismo en Latinoamérica, este trabajo indaga en las estrategias y dificultades que las personas expresan para llevar adelante proyectos de danza de salón que cuestionan la heteronormatividad y promueven cambios en ciertos estereotipos de género.

En los últimos años grupos conservadores se sienten víctimas de ciertos cuestionamientos (BUTLER, 2016). En las danzas de tango y samba de gafieira se pueden visualizar una disputa entre por un lado grupos conservadores que quieren mantener una hegemonía heteronormativa y por otro lado las personas que cuestionan la heteronormatividad.

En los tres países en que se desarrolla esta investigación se han elaborado leyes¹ y jurisprudencia que garantizan los derechos de todas las personas. Existe también una tensión con estos derechos conquistados y con los grupos conservadores que se sienten víctimas de cambios en la sociedad (BUTLER, 2016).

METODOLOGÍA

El diseño metodológico utilizado fue cualitativo, estudio de casos múltiples (COLLER, 2000), con la combinación de diferentes métodos: revisión documental (BAENA, 2017), análisis del discurso desde una perspectiva de género (FOUCAULT, 1990; LAZAR, 2007), realización de entrevistas semiestructuradas (CORBETTA, 2007), realización de observaciones participantes de clases y bailes (WACQUANT, 2006) y la triangulación con las teorías queer y de género.

¹ En Uruguay, ley contra el racismo, la xenofobia y cualquier otra forma de discriminación (2004); ley de unión estable que reglamentó la unión de todas las parejas, incluyendo las del mismo sexo biológico (2007); ley de derechos de salud sexual y reproductiva, que incluye elementos relacionados con la diversidad sexual y la no discriminación fue aprobada en 2008 y reglamentada en 2010; ley de identidad de género y la ley de adopción de niños/as por personas del mismo sexo biológico son ambas de 2009, ley de aborto legal (2012), ley de casamiento igualitario (2013). En Argentina, ley de casamiento igualitario (2010), ley de adopción homoparental (2010), ley de identidad de género (2012); ley de educación sexual integral (2006); Ley contra la discriminación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015). En Brasil, existe la ley contra la discriminación (1988) y existen normas y jurisprudencia que legalizan el casamiento igualitario (2013), la identidad y expresión de género (2009) y la adopción homoparental (2010).

La muestra estuvo conformada por 30 personas entrevistadas (15 hombres y 15 mujeres), la delimitación la muestra fue conformada por personas que trabajan y/o trabajaron con danzas de tango y/o samba de gafieira con una perspectiva de danza libre/gay/queer/LGBT. Fueron realizadas 10 entrevistas en profundidad en Buenos Aires (4 mujeres y 6 hombres), 10 personas en São Paulo (5 mujeres y 5 hombres), 9 personas en Montevideo (5 mujeres y 4 hombres) y una mujer en España que se justificó porque trabaja con la danza de tango queer y elaboró un libro de tango queer en conjunto con otros autores europeos. Se utilizó el método de bola de nieve (ATKINSON; FLINT, 2001) para identificar a las personas que fueron entrevistadas.

Las entrevistas fueron utilizadas para reconstruir acciones pasadas, instrumento de obtención de información, que se desarrolló mediante una conversación profesional, para realizar un estudio analítico de investigación social y de las representaciones sociales (CORBETTA, 2007; DELGADO; GUTIÉRREZ, 1999).

Fueron realizadas 30 observaciones participantes (13 observaciones de clases y 17 de bailes), distribuidas equitativamente en las tres ciudades (Buenos Aires, Montevideo, São Paulo). El periodo de observaciones participantes comenzó el 14 de abril de 2017, hasta el 13 de enero de 2019, en que se realizó la última observación.

Las observaciones participantes se propusieron como instrumento para complementar y contrastar con las entrevistas ciertas cuestiones visibles entre la percepción, las acciones y el relacionamientos de los sujetos y espacios investigados (WACQUANT, 2006; CORBETTA, 2007).

Se eligieron tres ciudades latinoamericanas: Buenos Aires, Montevideo y São Paulo; ciudades de tres países limítrofes (Argentina, Uruguay y Brasil). Esta demarcación arbitraria se debió a que en esas tres ciudades existe una numerosa práctica de danza de salón, representada por cantidad de escuelas de danza, asociaciones de danza, y locales de bailes.

HETERONORMATIVIDAD Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS DANZAS DE TANGO Y SAMBA GAFIEIRA

Butler (2002) va a cuestionar la heteronormatividad, para la autora la heteronormatividad es un régimen social y político, donde el sexo anatómico, el deseo heterosexual y una identidad de género (que es acorde con el sexo biológico asignado al nacer) son construidos socialmente como algo natural y necesario.

Los estereotipos de género son visiones que promueven imágenes negativas sobre diferentes identidades sexuales, que someten a las personas el ser pasibles de sufrir diversas formas de discriminación, acoso y violencia (INMUJERES, 2014).

Fort I Marrugat (2015), Bassetti (2013) y Risner (2002) van a manifestar que la danza clásica reproduce ciertas formas de femineidad y masculinidad, que son heteronormativas. Según Bassetti (2013) la danza clásica puede ser uno de los estilos más estigmatizadores.

Como manifiesta Fort I Marrugat (2015) en la danza existe una mayor cantidad de mujeres que la practican, sin embargo los hombres son los que mantienen una hegemonía en los cargos de poder (coreógrafos, directores de compañías de danza, dueños de escuela de danza) y tienen mayor reconocimiento que las mujeres (BASSETTI, 2013), lo que confirma una desigualdad de género.

Como manifiestan Saikin (2004) y Archetti (2017) en las letras de tango y de samba gafieira (CARLONI, 2018; SANTOS, 2017) se revalorizan la heterosexualidad y una masculinidad hegemónica, pero también habría lugar para una masculinidad inestable.

Bassetti (2013) también cuestiona que la danza se fundamenta en ciertas representaciones (GOFFMAN, 1967) que fomentan la dicotomía de la masculinidad y la femineidad como un binomio heteronormativo (BUTLER, 2002). Bassetti (2013) va a manifestar que esas representaciones son recursos semióticos a deconstruir. Para Bassetti (2013) existe en la danza un modelo que es hegemónico y que es el heteronormativo, que es considerado normal, y las personas que cuestionan estos modelos son consideradas “desviadas” o “anormales”, y son asociadas a un estigma y a presuposiciones de una orientación sexual determinada.

Nunca me viram beijando com outro homem ou transando com outro homem, mas só de me ver dançando com outro homem, ou agindo diferente de outros homens, me consideram uma outra coisa (Entrevista n 27)².

En la danza existe una tensión entre el género y el sexo biológico, en que las personas reproducen ciertas representaciones corporales que están asignadas socialmente al sexo biológico, porque si no son estigmatizadas (BASSETTI, 2013). Esta tensión se puede observar mayoritariamente en los bailes de tango y de samba gafieira que fueron analizados en este trabajo de investigación.

² Los textos de todas las entrevistas fueron transcritos en su forma original, en el idioma original, conteniendo errores gramaticales y/o lenguaje en jerga; que fue una decisión propia.

Se observó que ciertas personas, en concordancia con una hegemonía heteronormativa, emulan (VEBLEN, 1899; GOFFMAN, 1967) ciertos estereotipos de masculinidad y femineidad. Las personas que tienen una orientación sexual que no concuerda con la heteronormatividad tienen muchas veces que emular la norma para poder tomar clases, bailar, trabajar y/o vivir de la danza. Risner (2007) manifiesta en su trabajo de investigación, que tuvo que simular estar de novio con una mujer cuando era bailarín y poder así bailar mostrando “masculinidad”.

En las películas *Tango*³ o *Esencia de mujer*⁴, se pueden observar imágenes que refuerzan la heteronormatividad en la danza. Esas imágenes que se exportaron para todo el mundo, pueden ser entendidas dentro de un proyecto civilizatorio (ELIAS, 2009) y de apropiación de los estados nación del tango y samba gafieira (GARRAMUÑO, 2009). La siguiente persona entrevistada expresa que las imágenes son símbolos de lo que algunas personas buscan cuando quieren comenzar a tomar clases de danza de salón:

La gente que empieza a bailar tango por primera vez muchas veces ni siquiera saben que existen las milongas o que hay una parte social, para ellos el tango es una raja, media rejilla, tango pasión, copes⁵ y maria nieves⁶, que no saben sus nombres tampoco, pero bueno porque eso es un poco la imagen que ha preñado, que ha conseguido una difusión suficiente para meterse en el inconsciente colectivo del tango, que es esa y la película esencia de mujer, ese es el referente que te suele decir todo el mundo (Entrevista n 23).

En el caso de la danza de samba de gafieira también se observó una hegemonía de imágenes que representan la heteronormatividad y ciertos estereotipos de género en los filmes, videos de youtube y festivales de la temática.

Según Bassetti (2013) existe una estética corporal que para las mujeres es más estricta que para los hombres, los hombres son considerados como genios y/o virtuosos y las mujeres como un objeto legítimo de la mirada y el deseo (BASSETTI, 2013, p. 77).

Existe también una relación entre la masculinidad, los deportes, la danza y el cuerpo (BASSETTI, 2013; GARD; 2001) que coloca como imagen que los hombres tengan cuerpos de hip-hoper. Por otro lado las mujeres, la representación que se tiene de ellas en la danza es el de una bailarina de ballet clásico que muestra fragilidad y leveza.

³ Película de Carlos Saura (1998) sobre el tango.

⁴ Película de Martin Brest (1992) con Al Pacino.

⁵ Bailarín de tango que aparece en la película *Tango*.

⁶ Bailarina de tango que aparece en la película *Tango*.

Las personas que no siguen estas normas en las danzas de salón son muchas veces excluidas y/o discriminadas.

He sentido mucha infraestimación a nivel profesional, o sea yo conozco y tengo amigos y amigas y gente que han empezado a bailar después que yo, y que yo sé que estamos en un nivel parejo en cuanto a capacidades técnicas, pero a mí nunca me han llamado para trabajar por ejemplo o a mi compañera, que es trans tampoco la llaman para trabajar (Entrevista n 23).

DANZA DE SALÓN NO HETERONORMATIVA, INNOVACIÓN Y CAMBIOS CON DIFICULTADES

Como se señaló en el comienzo de esta investigación las personas que mayoritariamente comenzaron y sostuvieron los cambios en las danzas de salón fueron la comunidad LGBTQ y las mujeres (HAVMOELLER; BATCHELLOR; ARAMO, 2015; LISKA, 2015).

Resulta que una parte de la historia de los cambios de roles viene por ese lado, por la libertad y la autonomía de la mujer, quizás en un principio el tango queer tuvo más la necesidad de la comunidad LGTB, de tener más espacio y en general empezar a cuestionar esas formas, esos códigos, no tradicionales y después entonces hubo muchas minas⁷ y tipos⁸ también inclusive pero más mujeres que se coparon con el tango queer, que nada que ver con ser gays, se coparon con la idea de poder bailar, che estamos podridas de estar sentadas, muchísimas mujeres vienen a eso (Entrevista 24).

Liska (2015) y Cecconi (2009) manifiestan que hubo un cambio estético en las coreografías, y que se visualizó en los movimientos y en las formas de bailar. Asimismo se observó que existe una investigación corporal por parte de las personas que están involucradas en la danza de salón queer/gay/LGBT/libres que desafía la heteronormatividad y los estereotipos de género proponiendo otras estéticas y formas de bailar.

Eso que me enseñaban en el tango no encajaba con lo que yo quería de idea sobre el baile y me encajaba más allá de mi condición de homosexual, de gay, me sentía más identificado con el rol de la mujer, con el rol femenino, digamos como ese lugar emocional y físico también me llamaba más la atención, sentía que podía más ahí, que podía entrar más fácil, que podía entenderlo más fácil (Entrevista n 19).

En la samba gafeira se observaron ciertas similitudes en relación con la danza de tango, las personas que trabajan con estas propuestas innovadoras tienen que

⁷ Mujeres.

⁸ Hombres.

reinterpretar la danza de salón, y en esa reinterpretación cuestionan la hegemonía heteronormativa, proponen nuevos movimientos y formas de bailar.

A gente propõe uma expressão de gênero variada, a gente não coloca o movimento associado a um gênero, por ser masculino ou feminino, qualquer passo, qualquer movimento, qualquer adorno da dança a gente considera que ele pode ser feito ou por homem ou por mulher, da maneira que qualquer pessoa quiser, por questões corporais, de maneira própria, independente do que eu sei atrelado ao estereótipo de mulheres ou homens (Entrevista n 29).

Como manifiesta la persona entrevistada n 29, la innovación e reinterpretación en las danzas de salón tienen que ver con ciertos movimientos que no son asociados a un género determinado, lo que posibilita nuevas formas de bailar. Esta deconstrucción de estereotipos es uno de los rasgos fundamentales de estas nuevas propuestas de danza de salón.

Otra de las innovaciones que se visualizan en las observaciones participantes de clases y bailes es la de líderes mujeres que conducen, derribando así uno de los mayores estereotipos del machismo y del patriarcado que existe en la danza de salón. Se observaron cursos específicos para mujeres como líderes en la danza de salón de tango y samba gafieira, y en los bailes se observan mujeres conduciendo mujeres y/o hombres. Por otro lado se visualizó en las observaciones participantes que asisten pocas personas trans a las clases y bailes de danza de salón de tango y samba gafieira.

La vestimenta implica también diferencias perceptibles, y por lo tanto, constituye un recurso semiótico capaz de marcar y producir género (BASSETTI, 2013). La vestimenta en el tango y en la samba gafieira representa semióticamente la heteronormatividad. Mayoritariamente en los locales de clases y bailes de danza queer/gay/LGBT/libres se pueden observar un cambio en la vestimenta. Estos cambios en el vestuario de las personas constituyen una innovación en la danza de salón, como manifiesta la siguiente persona entrevistada, que organiza un baile de danza de salón queer.

Tiene como que una onda moderna por ahí, la gente está más relajada que en las milongas ultra-tradicionales, o sea el público es variado, hay gente grande, hay gente joven pero por ahí en otro lugar se emperifollan⁹ mas viste, también lo que pasa en la queer es que no corre tanto el estereotipo no es que las mujeres van de vestido y zapatos, van cada uno como quiere, hay una cuestión del calzado que se tiene que mantener por el tango en sí, pero lo que se rompe es el estereotipo del hombre y de la mujer, de la mujer que va de

⁹ Sinónimo de arreglarse y vestirse de una manera formal.

pollera y el hombre de pantalón, sino que por ahí hay hombres de polleras (Entrevista n 14).

Otro de los cambios que se observan en estas nuevas propuestas es en el lenguaje utilizado en clases y en los bailes. En las clases y bailes tradicionales el lenguaje se constituye también como un recurso semiótico que reproduce la heteronormatividad y los estereotipos, en cambio en las clases y bailes queer/gay/LGBT/libres, se observa un lenguaje que no delimita un género determinado para la realización de ciertas acciones. En Uruguay y Argentina se visualiza particularmente el uso de la palabra “e” por ejemplo: todes en vez de todos o todas, este tipo de lenguaje cuestiona cierto binarismo heteronormativo y a la real academia española de letras.

En relación a las dificultades que atraviesan estos grupos de personas que trabajan en clases y bailes queer/gay/LGBT/libres, se observan diversas limitaciones: falta de espacio para actividades de este tipo, falta de políticas públicas que apoyen estas actividades en las ciudades que se desarrolló la investigación (Buenos Aires, Montevideo y São Paulo), poca cantidad de alumnos que concurren a las clases, ciertas discriminaciones en relación a que algunos espacios no quieren recibir propuestas de este tipo.

A gente não tem muitos alunos para pagar pela aula, então a gente sempre fica em aquela situação de correr atrás e as políticas públicas e os espaços públicos son ocupados, por exemplo a gente está agora sem espaço para dar aula e os espaços são muito caros, a gente só tem espaço nos shopping centers para ocupar ou para alugar, e os espaços públicos não recebem a gente também (Entrevista n 29).

Otra de las dificultades que manifiestan las personas que llevan a cabo estas prácticas, es que en los últimos años ha habido un cierre de espacios con estas características, por diversos motivos han disminuido en las ciudades de Buenos Aires y São Paulo estos espacios. En relación con esta disminución algunas personas entrevistadas manifiestan que tiene que ver con la crisis económica que atraviesa la región y con cierto desinterés por parte de los gobiernos tanto de las ciudades (Buenos Aires, Montevideo, São Paulo) como de los países involucrados (Argentina, Uruguay, Brasil). Algunas personas entrevistadas manifiestan una contracción de sus actividades en relación con la ola de conservadurismo que se evidencia en los gobiernos de la región (Argentina, Brasil, Uruguay).

Asimismo las personas entrevistadas manifiestan que las leyes y la jurisprudencia que existe en los tres países (Argentina, Brasil y Uruguay) como son las leyes de matrimonio igualitario, de identidad de género, de adopción monoparental, ley trans, han sido un respaldo para estas actividades de danza queer/LGBT/gay/libres.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los espacios de clases y bailes de tango y samba gafieira queer/gay/LGBT/libres son todavía un porcentaje muy pequeño del total de espacios (aproximadamente un 5 % del total de espacios de danza de salón que se ofrecen en las ciudades de Buenos Aires, Montevideo y São Paulo). En este sentido las personas entrevistadas manifiestan que las leyes y la jurisprudencia que existe en los tres países (Argentina, Brasil y Uruguay) han sido un respaldo para realizar estas actividades. Asimismo las personas entrevistadas manifiestan que no se evidencian políticas públicas que fomenten estas actividades o algún tipo de financiamiento que pueda ayudar a realizarlas.

Coincidiendo con Liska (2015), Cecconi (2009) y Havmoeller, Batchellor y Aramo (2015), los espacios queer/gay/LGBT/libres vienen a ofrecer una nueva forma de bailar, se ofrecen nuevas estéticas de danza, se cuestionan los estereotipos de género y la heteronormatividad. Estos espacios fueron impulsados mayoritariamente por la comunidad LGBTQ y las mujeres (LISKA, 2015), se evidencio en la investigación que siguen siendo sostenidos mayoritariamente por estos grupos. En estos espacios se organizan clases, bailes, seminarios y festivales internacionales que promocionan esta nueva forma de bailar que es para todas las personas.

Asimismo como manifiesta Butler (2016) existen grupos conservadores que se sienten víctimas y vulnerables de los cambios simbólicos, jurídicos y políticos que se están dando en la sociedad actualmente. Estos grupos conservadores cuestionan los cambios justificándose en la heterosexualidad como norma. Como manifiesta Preciado (2008) la heterosexualidad puede que nunca existió, y esta afirmación desestabiliza a los grupos conservadores que quieren defender la heterosexualidad a cualquier costo. En este sentido la danza de salón está involucrada en esas tensiones que atraviesan la sociedad actual, con grupos de personas que cuestionan la heteronormatividad y los estereotipos de género en la danza ofreciendo una nueva forma de bailar y por otro lado grupos conservadores que defienden los estereotipos de género y la heteronormatividad como si fuesen naturales (SAIKIN, 2004), reforzando una tradición inventada (HOBSBAWM; RANGER, 2012) que naturalizan.

REFERENCIAS

ARCHETTI, E. **Eduardo Archetti**: Antología esencial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2017.

ATKINSON, R.; FLINT, J. Accessing hidden and hard-to-reach populations: snowball research strategies. **Social Research Update**, n. 33, p. 1-4, 2001.

BAENA, G. **Metodología de la investigación**. 3. ed. Ciudad de México: Grupo Editorial Patria, 2017.

BASSETTI, C. Male Dancing body, stigma and normalising processes: playing with (bodily) signifieds/ers of masculinity. **Recherches Sociologiques et Anthropologiques**, v. 44, n. 2, p. 69-92, 2013.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2002.

BUTLER, J. Rethinking vulnerability and resistance. In: BUTLER, J.; GAMBETTI, Z.; SABSAY, L. **Vulnerability in resistance**. Durham and London: Duke university press, 2016. p. 12-27.

CARLONI, K. Dança e identidade nacional na imprensa carioca do início do século XX: diálogos culturais e relações étnicas e de gênero. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 44, n. 2, p. 365-379, 2018.

CECCONI, S. Tango Queer: territorio y performance de una apropiación divergente. **Revista Transcultural de Música**, n. 13, p. 01-13, 2009.

COLLER, X. **Cuadernos metodológicos**: estudios de caso. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000.

CORBETTA, P. **Metodología y técnicas de la investigación social**. México: Mc Graw Hill, 2007.

DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (Coord.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1999.

ELIAS, N. **El proceso de la civilización**. México: Fondo de Cultura Económica, 2009.

FORT I MARRUGAT, O. Cuando danza y género comparten escenario. **Ausart Journal for Research in Art**, v. 3, n. 1, p. 54-65, 2015.

FOUCAULT, M. **El orden del discurso**. Buenos Aires: Tusquets Editores, 1990.

GARD, M. Dancing around the “problem” of boys and dance. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 22, n. 2, p. 213-225, 2001.

GARRAMUÑO, F. **Modernidades primitivas**: tango, samba e nação. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

GOFFMAN, E. **Interaction ritual**. New York: Doubleday, 1967.

HAVMOELLER, B.; BATCHELOR, R.; ARAMO, O. **The Queer Tango Book**. Ideas, Images and Inspiration in the 21st Century. Aarhus: Birthe Havmoeller/Queertangobook.org, 2015.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. **La invención de la tradición**. Barcelona: Crítica, 2012.

INMUJERES. Instituto Nacional de la Mujeres. **Guía didáctica educación y diversidad sexual**. Montevideo: Colectivo ovejas negras, 2014.

LACHINO, H. La reconquista silenciosa del cuerpo. In: TORTAJADA, M. **Danza y género**. Ciudad de México: INBA, 2011. p. 9-12.

LAZAR, M. Feminist critical discourse analysis: articulating a feminist discourse praxis. **Critical Discourse Studies**, v. 4, n. 2, p. 141-164, 2007.

LISKA, M. Tango multicolor. Cambios recientes en la socialización nocturna en relación a los géneros y las sexualidades. **Temas Antropológicos**, v. 3, n. 1, p. 95-121, 2015.

MASLAK, M. A.; VOTRUBA, S. “Two to tango”: a reflection on gender roles in Argentina. **Gender Forum**, n. 36, p. 1-8, 2011.

PRECIADO, P. B. **Testo yonqui**. Madrid: Espasa, 2008.

RISNER, D. Rehearsing masculinity: challenging the “boy code” in dance education. **Research in Dance Education**, v. 8, n. 2, p. 139-153, 2007.

RISNER, D. Rehearsing heterosexuality: unspoken truths in dance education. **Dance Research Journal**, v. 34, n. 2, p. p.63-78, 2002.

SAIKIN, M. **Tango y género**: identidades y roles sexuales en el tango argentino. Stuttgart: Abrazos, 2004.

SANTOS, P. A. Um exame das relações entre os gêneros em algumas composições de Geraldo Pereira. **Revista Memento**, v. 8, n. 2, p. 1-12, 2017.

VEBLEN, T. **The theory of leisure class**. New York: Macmillan, 1899.

WACQUANT, L. **Entre las cuerdas**: cuadernos de un aprendiz de boxeador. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.



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

ISSN 2527-192X

SOPA, Gilberta Maria Lopes; MIRIONE, Domingos Carlos; BIVE, Madalena Tirano. Jogos infantis do Posto Administrativo Municipal de Napipine-Cidade de Nampula. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais...* / *Annals...* / *Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 152-161.

JOGOS INFANTIS DO POSTO ADMINISTRATIVO MUNICIPAL DE NAPIPINE-CIDADE DE NAMPULA

Gilberta Maria Lopes Sopa
Domingos Carlos Mirione
Madalena Tirano Bive
mmirione@yahoo.com.br
(UPN-Moçambique)

Eixo Temático: Ociomotricidade

Resumo: O jogo é uma atividade polissêmica e presente em todas as sociedades com características específicas que vão passando de geração em geração, uns modernizando-se e outros desaparecendo. No Posto Administrativo de Napipine-Cidade de Nampula, Moçambique, é comum ver crianças praticando diversos jogos. O objetivo deste trabalho foi analisar o tipo de jogos praticados pelas crianças de 3 a 7 anos do referido Posto e o tipo de brinquedos usados. Para isto, recorreu-se à observação sistemática dos jogos praticados com base num guião. Os dados eram registados num diário de campo e foram processados no programa informático *Statistical Package for Social Sciences* versão 14.0 para se achar a frequência dos jogos. Da análise dos dados concluiu-se que os jogos praticados por crianças de 3 a 7 anos de idade do Posto Administrativo de Napipine são maioritariamente simbólicos e de construção, sendo as atividades de progenitores paternos as mais imitadas pelas crianças de sexo masculino e as atividades de progenitores maternos, as mais imitadas pelas crianças de sexo feminino. Os jogos praticados pelas crianças do sexo feminino estão relacionados principalmente com culinária e bonecas ao passo que os jogos praticados por crianças do sexo masculino estão relacionados com a condução e futebol. Observou-se uma predominância de brinquedos adaptados e construídos, sendo *cafulus*, areia, latas de refresco ou cerveja e pneus de moto, os materiais mais adaptados, o que sugere um cruzamento entre a antiguidade e a modernidade.

Palavras-chave: Jogo. Brincadeira. Brinquedo.

INTRODUÇÃO

O jogo é uma das atividades humanas mais estudadas por vários investigadores. É uma atividade polissêmica e presente em todas as sociedades com características específicas para cada uma delas.

O jogo faz parte da cultura de cada sociedade, “[...] o jogo é universal. O ato de aprender a brincar é comum a todos os povos e a todas as culturas, sejam eles pastores nómadas em África ou camponeses na China, vivam eles em Tóquio em pleno século XXI ou em Alcanena no princípio do século passado” (CONCEIÇÃO; NOGUEIRA, 2004, p. 145).

Na Cidade de Nampula, em geral e no Posto Administrativo de Napipine em particular é frequente ver crianças de 3 a 7 anos praticando jogos diversificados seja na rua ou nos quintais. Pela diversidade dos mesmos não se sabe ao certo que jogos são praticados pelas crianças no Posto Administrativo de Napipine. Conhecer os jogos praticados pelas crianças de 3 a 7 anos de idade pode ajudar na introdução de conteúdos significativos nos centros infantis sediados neste posto.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar o tipo de jogos praticados pelas crianças de 3 a 7 anos do Posto Administrativo de Napipine-Cidade de Nampula e o tipo de brinquedos usados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os termos jogar e brincar são muitas vezes confundidos, pois embora se tratem de termos distintos da língua portuguesa, possuem o mesmo significado em outras línguas, a exemplo do francês (*jouer*) e do inglês (*play*) que abrange tanto o brincar quanto o jogar (SANTOS, 2007).

É verdade que tanto o jogo quanto a brincadeira são atividades lúdicas que proporcionam prazer e divertimento, mas o jogo tem regras e envolve certo nível de competição ao passo que a brincadeira não precisa de regras, nem competição (FREIRE, 1997 citado por FOLLMER, 2004).

Daí que Dantas (1998) citado por Resendes (2012) entenda que o jogo é uma conduta social que supõe regras ao passo que brincadeira é mais livre e individual. Brougère (2001) citado por Santos (2007) sintetiza esse pensamento ao afirmar que o jogo é uma brincadeira com regras.

E por brinquedo entende-se o objeto suporte da brincadeira, ou seja, material que a criança usa na brincadeira (KISHIMOTO, 2010).

Ribeiro (1997) citado por Follmer (2004) classifica os brinquedos em dois grupos nomeadamente, brinquedo tradicional que no presente trabalho chamamos de brinquedo construído, é descrito como sendo geralmente criado ou confeccionado pela criança para a criança, dentro da concepção infantil de objeto de brincar. Também é

produto da expressão artesanal do homem que, em sua simplicidade, reproduz as formas que aprendeu com as gerações que o precederam, e brinquedo industrializado é “projetado pelo adulto para a criança, conforme a concepção que o adulto possui, não cabendo à criança criar ou acrescentar nada e, em muitos momentos, devido ao alto custo do objeto, nem mesmo permite brincar com liberdade. Quando o brinquedo é oferecido como prova de status, para satisfazer a vaidade do adulto, as recomendações quanto ao uso são tantas, que restringem a atividade lúdica”.

Dada a dificuldade de enquadramento na classificação anterior de outros brinquedos encontrados na presente pesquisa, vimos a necessidade de distinguirmos mais um tipo de brinquedo, o adaptado, que é aquele objeto não feito pelo adulto para que a criança brinque com ele, nem construído pela criança para a brincadeira, mas que a criança simplesmente adapta as funções desse objeto ao que lhe interessa no jogo ou brincadeira que está a realizar. O objeto é usado quase em bruto como a criança encontrou, simplesmente atribui outro papel dentro do jogo.

Uma vez que em muitos países não diferenciam o jogo da brincadeira seja por considerarem mesma coisa ou por falta de vocábulo nos idiomas locais e que também vários estudos publicados fazem referência de jogo em vez de brincadeira, no presente trabalho usaremos o termo jogo como sinônimo de brincadeira.

Os jogos infantis têm estreita relação com os estágios de desenvolvimento da criança que segundo Piaget (1964) passa por 4 estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

O estágio sensório-motor compreende a faixa etária de 6 meses a 2 anos onde o bebê faz diversas experiências com a visão, o tato, o olfato, o paladar e a manipulação. A criança pega tudo ao seu alcance, e tudo que alcança com a sua mão quer pôr na boca. A esse tipo de jogos são conhecidos como jogos de exercícios, ou funcionais (CAETANO, 2004). São jogos praticados pelo prazer que a criança sente em repetir os movimentos ou gestos, como bater uma lata que emite um som, lançar um objeto etc.

O estágio pré-operatório compreende a faixa etária de 2 a 6 ou 7 anos, é o estágio de jogos simbólicos, jogos de faz de conta e de fantasias. São jogos de imitação das atividades de adultos, mas que para a criança é seu mundo e sua realidade (SCHMIDT, 2012). Segundo Cordazzo e Vieira (2008) “Pelo faz de conta, as crianças testam e experimentam os diferentes papéis existentes na sociedade” (p. 366).

Outro tipo de jogo que pode ser observado nesse estágio é o jogo de acoplagem ou de construção. De acordo com Garon (1998), os jogos de acoplagem não constituem

uma etapa específica, mas sim uma fase intermediária em que a criança em vez de usar o objeto em bruto como símbolo de outra coisa imaginária, agora transforma ou usa esse objeto para a construção de outro mais parecido ao que ela imagina. Por exemplo, um pedaço de madeira que na etapa anterior servira para representar um barco ou um carro, agora pode ser usado para construir o tal barco ou carro.

O estágio operatório concreto compreende a faixa etária dos 6 ou 7 a 11 anos. Nessa etapa a criança compreende a lógica das coisas por isso é dominada por jogos com regras. Segundo Cordazzo e Vieira (2008) à medida que a idade avança, os jogos de faz de conta vão sendo substituídos pelos jogos com regras.

E por último, o estágio operatório formal compreende a etapa dos 11 aos 15 anos, mais voltada para a introspeção e menos ao imediatismo. É dominado por jogos de regras complexas “[...] baseados em raciocínios e combinações puramente lógicas, hipóteses, estratégias e deduções, tal como xadrez, bridge, jogos de estratégia complexos, jogos desportivos complexos etc.” (GARON, 1998, n.p.).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo realizou-se no Posto Administrativo de Napipine na Cidade de Nampula, nos Bairros de Napipine e Carrupeia, Moçambique. Foi objeto de estudo apenas aqueles jogos praticados pelas crianças de 3 a 7 anos de idade.

A amostra foi selecionada com base em amostragem não probabilística de amostras acidentais.

Da Silva e Menezes (2001) explicam que amostras acidentais são compostas por acaso, com pessoas que vão aparecendo. Daí que a nossa amostra ia sendo constituída à medida que os jogos eram observados.

Assim, foram observados 55 jogos praticados por crianças de 3 a 7 anos de idade de sexo masculino e/ou feminino.

Para a recolha de dados usou-se a técnica de observação sistemática baseada num guião de observação de jogos, elaborado com base na metodologia observacional de Cordazzo et al. (2008) e Brandão (2013) e os dados foram registados em diários de campo. Cordazzo et al. (2008, p. 428) apresentam “[...] passos da construção de uma metodologia observacional para coletar dados de crianças” em situações de brincadeiras livres, o que inclui a categorização, codificação e o registo dos comportamentos das crianças. E a ficha de observação lúdica de Brandão (2013) que apresenta os itens a

observar estruturados, foi usada para a estruturação do instrumento de coleta de dados da presente pesquisa.

Antes do início da recolha dos dados, primeiro se fez um roteiro das principais ruas do Posto Administrativo e se deslocou por essas ruas das 08h30 às 11h30, no período da manhã, e das 14h30 às 16h30, no período da tarde, para identificar os jogos praticados pelas crianças por um espaço de tempo de 2 semanas.

Depois da recolha dos dados fez-se a análise dos conteúdos e processado no pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 14.0 para se achar as medidas de frequência, para verificar os jogos mais praticados pelas crianças.

ANÁLISE DOS DADOS

No total foram observados 55 jogos que trataram 19 temas diferentes, sendo 12 entre as crianças do sexo masculino: berlinde, bicicleta, caça, casa, condução, futebol, jogo eletrônico, neca, papagaio, pesca, pilotagem, telefone e 6 entre as do sexo feminino, boneca, cartas, cheia (jogo de mata-mata, mas com uma garrafa no meio para encher arria), culinária, mata-mata (sem garrafa) e zero (jogo de salto do elástico) mostrando assim maior diversidade de jogos entre o sexo masculino do que o feminino. Os jogos com equipes mistas abordaram 4 temas: baloiço, boneca, casa e culinária.

Todos os 55 jogos observados podem ser classificados em simbólicos, de ficção, de construção e com regras.

Em termos de frequência, os jogos simbólicos, constituíram 72,7% dos jogos observados seguido de jogos com regras e jogos de construção com 14,5% e 12,7% respetivamente.

Esses resultados estão de acordo com as teorias de jogos para essas idades onde referem que, para essa idade os jogos são predominantemente simbólicos ou de imitação (PIAGET, 1964).

Nos jogos de construção observados, o principal tema é a construção de casas por acoplagem ou por desenho, ao passo que o principal jogo de regras observado foi o futebol, mas que a única regra era chutar a bola desde que não pegue com as mãos.

Esses tipos de jogos denotam uma transição gradual de jogos simbólicos para jogos com regras, confirmando as palavras de Cordazzo e Vieira (2008), segundo as quais, ao avançar a idade o faz de conta declina e começam a aparecer brincadeiras que imitam cada vez mais o real e os jogos de regras. Por outro lado, os temas abordados

nos jogos corroboram a teoria de que jogo é cultura e as crianças reproduzem o seu meio social (NOGUEIRA, 2007).

Uma comparação do tipo de jogos em função do sexo indica uma diminuição gradual de jogos praticados de forma mista (ambos sexos) a favor de jogos praticados de forma separados.

Por exemplo, dos 16 jogos praticados por crianças de aproximadamente 5 anos, 31,3% são mistos, dos 11 praticados por crianças de aproximadamente 6 anos, 27,3% é que são mistos, mas já dos 15 jogos praticados por crianças de aproximadamente 7 anos nenhum deles é misto.

Também temos que recordar que essa fase dos 6, 7 anos de idade a criança transita do estágio pré-operatório ao operatório concreto onde a criança começa a compreender a lógica das coisas (CORDAZZO; VIEIRA, 2008).

Schmidt (2012) afirma que as “[...] famosas brincadeiras de faz de conta, além de exercitarem a imaginação, são uma espécie de demonstração de como a criança enxerga o mundo” (n.p.). Ao brincar de casinha, ela exercita os papéis sociais de pai, mãe, irmão etc., da maneira como observa esses papéis sendo exercidos na realidade. Essas brincadeiras também mostram os estereótipos sexuais presentes na cultura da criança, quando ela mesma define que tipo de brincadeira é de menino e qual brincadeira é permitida para a menina. Esse dado pode ser comprovado também no nosso estudo ao analisar os temas abordados nos jogos em função do sexo.

No nosso estudo constatou-se que os jogos das crianças do sexo masculino são jogos sobre condução e futebol tidos como atividades de homens ao passo que para as crianças do sexo feminino é boneca e culinária, tidas como atividades de mulheres. Mas em idades inferiores encontraram-se jogos tidos como femininos praticados juntamente com crianças de sexo masculino, é o caso da culinária e bonecas.

Isso corrobora claramente com as etapas da evolução das relações entre os dois sexos como parte da construção da identidade sexual.

Quanto à relação, sexo e papéis assumidos nos jogos, uma análise do conteúdo permitiu agrupar os papéis assumidos em 3 grupos: imitação de atividades praticadas por progenitores de sexo masculino (papá), imitação de atividades praticadas por progenitores de sexo feminino (mamã) e imitação de atividades praticadas por irmãos mais velhos (manos), tendo-se constatado que, as crianças de sexo masculino imitam mais papéis de progenitores de sexo masculino (21 dos 31 jogos observados praticados por crianças de sexo masculino) e as crianças do sexo feminino imitam mais atividades

ou papéis de progenitores de sexo feminino (9 de 14 jogos observados praticados por crianças de sexo feminino). Os dados indicam que onde estiveram a jogar só crianças de sexo feminino em nenhum dos jogos imitaram o papel de pai, contrariamente aos jogos praticados por crianças exclusivamente de sexo masculino onde se observou em um dos jogos as crianças a imitarem o papel de mãe.

Devido à predominância do matriarcado nesta região, é mais fácil para uma criança do sexo masculino identificar-se com a mãe do que uma criança do sexo feminino identificar-se com o pai.

Muitos dos jogos que as crianças imitam os seus irmãos são jogos com regras, isso mostra também a influência dos irmãos mais velhos nas opções recreativas das crianças de idades inferiores.

Quanto aos brinquedos, os classificamos em 3 grupos, nomeadamente industriais, construídos e adaptados.

Os resultados mostraram que as crianças do sexo masculino usam mais brinquedos adaptados e construídos do que industriais ao passo que as crianças do sexo feminino brincam mais com brinquedos adaptados e industriais.

A predominância dos brinquedos adaptados em relação aos industriais pode dever-se ao nível económico da sociedade em que as crianças estão inseridas. O Posto Administrativo de Napipine é um dos postos com menos recursos económicos, pelo que os progenitores não dispõem de recursos para aquisição de brinquedos industriais e, assim sendo, as crianças adaptam os objetos ao seu redor para dar uma determinada função, por exemplo, um pedaço de louça pode ser um prato, uma metade de casca de coco pode servir de panela nos seus jogos simbólicos de culinária.

Uma análise dos significantes com os significados nos seus jogos simbólicos indicou o uso frequente de bonecas, *cafulus* (cascas de coco ralado), areia, latas e pneus de moto para significar bebê, panela, farinha ou arroz, lata de água e moto ou carro respetivamente.

Isso pode nos indicar o tipo de atividades mais frequentes entre os adultos deste Posto Administrativo. Por exemplo, o coco está quase sempre na culinária local, areia que é característica destes bairros que são arenosos o que torna mais fácil às crianças usarem para construir casas imaginárias e servirem de trigo na cozinha de bolos ou mesmo de farinha de *Caracata* (farinha de mandioca) ou arroz.

Quanto às latas, a maioria dos casos observados, eram latas de cerveja e refresco o que sugere o nível elevado de consumo dessas bebidas neste Posto, uma vez que

abundância desses objetos é resultado do seu uso; aliás, os dois tipos de bebidas contam com respectivas fábricas na Cidade de Nampula.

Os pneus de moto também indicam o nível elevado do uso desse meio de transporte na Cidade de Nampula, não só como meio particular, mas também como moto-táxi o que faz com que os restos de pneus estejam mais disponíveis e as crianças usem nos seus jogos simbólicos de condução.

Evidentemente, o jogo infantil, é o espelho da sociedade. Tal como afirma Skiliar (2000), a cultura e o jogo mantêm uma relação dialética, modificam-se e refazem-se constante e dinamicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que os jogos infantis praticados pelas crianças do Posto Administrativo de Napipine são simbólicos e de construção, no entanto, notou-se também a prática significativa de jogos com regras, sobretudo, entre as crianças com idades relativamente superiores.

Em termos gerais, muitos papéis desempenhados nos jogos de crianças do Posto Administrativo de Napipine são de progenitoras maternas.

Isso pode dever-se ao regime matriarcal que vigora nessa região do país e a predominância dos cuidados de filhos menores por parte da mãe.

Os jogos realizados por crianças de sexo masculino são predominantemente de imitação de atividades de progenitores paternos, ao passo que os jogos realizados por crianças de sexo feminino são de imitação de atividades de progenitores maternos.

Os temas principais dos seus jogos são culinárias, bonecas para as crianças de sexo feminino, condução e futebol para as crianças de sexo masculino.

Os brinquedos usados nos jogos são majoritariamente adaptados e construídos, e os materiais mais adaptados são *cafulus*, areia, latas de refresco ou cerveja e pneus de moto, característicos do meio onde as crianças vivem, uma evidência de que o jogo infantil é o espelho da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, R. **Ficha de observação lúdica**. Disponível em: < <http://www.efunis2006.xpg.com.br/materiais/textos/flavia/fichadeavalia%E7%E3o1%FAdica.doc> >. Acesso em: 23 abr. 2013.

CAETANO, R. J. B. **Identificação e análise das práticas lúdicas e recreativas em idosos: jogos, brinquedos e brincadeiras dos nossos avôs: um estudo do gênero.** 2004. Monografia (Licenciado) - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, 2004.

CONCEIÇÃO, A.; NOGUEIRA, S. Brincadeiras e jogos tradicionais de outros tempos. **Mneme – Revista Virtual de Humanidades**, v. 5, n. 11, p. 129-162, jul./set. 2004.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. Caracterização de Brincadeiras de Crianças em Idade Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 3, p. 365-373, 2008.

CORDAZZO, S. T. D.; WESTPHAL, J. P.; TAGLIARI, F. B.; VIEIRA, M. L.; DE OLIVEIRA, A. M. F. Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 3, p. 427-438, 2008.

DA SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2001.

FOLLMER, L. **Jogos e brincadeiras praticados nos finais de semana por crianças de 06 a 13 anos no município de Lindolfo Collor, RS.** 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo, 2005.

GARON, D. Classificação e análise de materiais lúdicos - o sistema ESAR. In: FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca.** 4. ed. São Paulo: Edições Sociais: Ed. Scritta: Abring, 1998. p. 173-186.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** 2010. Disponível em: < http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/606f9581-1fac-473e-9417-cb4dda113632/material-apoio2_brinquedoteca_projeto-exensao_tb.pdf?MOD=AJPERES >. Acesso em: 22 jan. 2014.

NOGUEIRA, Q. W. C. Educação física, jogo e cultura. **Cadernos de Educação**, n. 29, p. 119-134, jul./dez. 2007.

PIAGET, J. Development and learning. In: RIPPLE, R. E.; ROCKCASTLE, V. N. (Eds.). **Piaget rediscovered: a report of the Conference on Cognitive Studies and Curriculum Development.** Ithaca: Cornell University, School of Education, 1964. p. 7-20.

RESENDES, R. C. S. **As potencialidades do jogo infantil no desenvolvimento da criança uma abordagem a práticas da educação física na educação básica.** 2012. Relatório de Estágio (Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) - Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2012.

SANTOS, I. D. A. **O brincar/jogar em uma realidade local: incursões pela Teoria dos Jogos, de Roger Caillois.** 2007. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, 2007.

SCHMIDT, A. **Brincadeira de criança é coisa séria**. Disponível em: < http://www.educacional.com.br/falecom/psicologa_bd.asp?codtexto=127 >. Acesso em: 17 set. 2012.

SKLIAR, M. Reflexiones en torno al juego. **Efdeportes**, v. 5, n. 25, sept. 2000.



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

ISSN 2527-192X

GRANDO, Beleni Saléte; VIANA, Raimundo Nonato Assunção. Dança na escola: o corpo que dança na formação-ação se faz professor. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 162-168.

DANÇA NA ESCOLA: O CORPO QUE DANÇA NA FORMAÇÃO- AÇÃO SE FAZ PROFESSOR

Beleni Saléte Grando
Raimundo Nonato Assunção Viana
beleni.grando@gmail.com
(Universidade Federal de Mato Grosso - COEDUC/PPGE/UFMT)

Eixo Temático: Motricidade Escolar

Resumo: A dança tem sido um desafio recorrente na escola, limitando-se a experiências exitosas de professores e professoras que assumem para si a formação contínua na compreensão da relevância desta prática social na educação. O presente texto decorre de experiência pedagógica no ensino da dança vivenciado por alunos e alunas da graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso, na disciplina “Dança e Expressões Rítmicas”. Tal experiência pedagógica desenvolveu-se a partir dos seguintes eixos: a dança que somos, e a dança que se faz ao dançar. Ao assumi-la como componente curricular, na Licenciatura em Educação Física, apresentamos uma proposta pedagógica que visa garantir, na formação inicial, conhecimentos na educação do “corpo professor” num processo de formação-ação-intercultural. A proposição pedagógica pautou-se nos estudos sócio antropológicos do corpo e da interculturalidade crítica. A proposição metodológica se constitui a partir do acúmulo das pesquisas (pesquisa-ação-intercultural) desenvolvida pelo Coeduc/PPGE/UFMT, nos últimos sete anos, com a formação contínua e inicial de professores e Professoras da Educação Básica, a fim de produzir novos conhecimentos a partir da avaliação crítica da metodologia em movimento dialético com o grupo pesquisador.

Palavras-chave: Formação-ação. Dança. Educação Física. Escola.

INTRODUÇÃO

A dança é linguagem corporal expressiva da arte, sendo-lhe inerentes as mesmas funções de outras manifestações artísticas, como: conceber e representar experiências, projetar valores, sentidos e significados, revelar sentimentos, emoções e sensações, distinguindo-se apenas pela especificidade de sua linguagem e de seus meios: o movimento e a imobilidade (VIANA, 2003).

Ela sempre se fez presente na vida do ser humano e por suas características é um importante elemento na compreensão da cultura, tornando-se fundamental a sua

abordagem no espaço escolar e, por conseguinte, nos currículos de formação de professores de Educação Física. Entretanto, como infere Marques (2003, p.18): “[...] a dança ainda parece apresentar um risco muito grande a ser tomado pela educação formal, pois ela ainda é uma desconhecida da/para a escola”. Para a autora, as propostas com danças embasadas pela criatividade e aspecto transformador, portanto, imprevisíveis e indetermináveis “assustam” aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional.

É recorrente na literatura da área, que nas aulas de Educação Física se constate grandes dificuldades, apontadas pela maioria dos professores e das professoras, para se efetivar a dança nas aulas, pois vinculam a aprendizagem do movimento sem considerar o corpo que se expressa e se faz no movimento. Segundo Marques (2003) embora não aceitável, há preconceito em relação ao corpo e à arte, sendo que as gerações que não tiveram acesso à dança não conseguem entender seu significado e sentido em contexto educacional. Ao analisarmos as produções da Educação Física é considerável o número de publicações que fazem referências às dificuldades da implementação da dança na escola por parte de professores e professoras, assim como, de experiências exitosas em processos pedagógicos no sentido de redimir esses entraves no trato deste conteúdo na escola.

Nesta perspectiva é premente uma proposição pedagógica que rompa com a didática cuja relação de poder se mantenha centrada na figura do professor, por considerar que no processo de produção do conhecimento se estabelece uma relação dialética na qual os sujeitos aprendem e ensinam em relação afetiva respeitosa, tendo por mediação o conhecimento no qual ambos colocam-se em processo de produção-ação. Na dança, os conhecimentos implicam necessariamente o reconhecimento das experiências constitutivas dos sujeitos que aprendem, uma vez que para dançar cada pessoa deve ser reconhecida em sua expressividade única e com ela entrar em sintonia com a outra, com a música, o espaço e os demais corpos em relação. Nesta proposição há que se considerar cada um dos participantes do processo de criação como protagonistas.

A fim de contribuir com os estudos da dança trazemos os resultados da problematização deste conteúdo na formação de professores e professoras, apresentando pela pesquisa-ação-intercultural, uma metodologia-experiência no ensino superior. Nossa proposição parte da compreensão de que para transformar as possibilidades do processo de educação na escola, há que se perceber a necessária transformação da

compreensão do corpo que se é como professora/professor, reconhecendo-se na relação com o outro/outra-aluno/aluna. Assim, pautamos nossa experiência no ensino de dança, tendo por referência os estudos sócio antropológicos do corpo e da interculturalidade crítica (WALSH, 2010) para sua educação, resultado do acúmulo das pesquisas – pesquisa-ação-intercultural – desenvolvidas pelo Coeduc/PPGE/UFMT, nos últimos sete anos, com a formação contínua e inicial de professores da Educação Básica. O objetivo é produzir novos conhecimentos a partir da avaliação crítica da metodologia em movimento dialético com o grupo pesquisador (GRANDO, et al. 2019).

Com isso, o presente texto traz como sistematização uma proposta metodológica investigada na ação de formação do futuro professor/professora, a explicitação de um processo de formação-ação-intercultural, um corpo dançante-aprendente. Portanto, capaz de desencadear outros processos de aprendizagem da/por e com a dança no ambiente escolar, e dentro de outros contextos que possa se manifestar.

A DANÇA QUE SOMOS

Somos corpos dançantes, somos dança! Pois ela é percepção de si, do outro, do espaço, do tempo, numa constante reorganização de si. Ao dançar potencializa-se a percepção de possibilidades de ressignificar-se no tempo e no espaço, lembrando passado e construindo o presente como elaboração de prontidão para o futuro. Enfim, é percepção e sensações ancoradas no corpo que dança.

Dessa forma, podemos afirmar que somos corpo/dança vivendo experiências e projetando valores, sentidos e significados. Dançamos conosco, com o outro, fazemos nossa dança, a do outro que nos faz par, nesse momento, assim, como as dos que nos antecederam. Podemos projetar outras danças para o futuro. Isso só é possível, pela condição de corpo que somos, está refletida nos gestos, que uma vez guardados no corpo, no manto do passado sob forma de técnicas, experiências formativas e de vivências incorporadas, reacende em ações originais no presente, esboçando ações futuras que precisam ser lidas, interpretadas, ressignificadas nas artes, na escola, enfim em todos os espaços onde possamos viver a experiência de educar-se e educar.

Os movimentos transformados em gestos de dança adquirem elementos espaciais, temporais-rítmicos, dinâmicos e o próprio modo de movimentação exige novas posturas, novas atitudes para que os movimentos usuais se tornem dança: “[...] entrega-se ao ímpeto do movimento, deixando-se deslocar e transformar [...] atravessa o

espaço, joga com o tempo, brinca com as forças e leis físicas, diverte-se com seu peso, provoca dinâmicas inusitadas” (DANTAS, 1999, p. 28).

As afirmações supracitadas são corroboradas por Nóbrega (2015) ao referenciar PaulValéry (2011):

Na dança, o corpo parece se destacar de seus equilíbrios ordinários. Ele joga com fineza com seu peso, do qual ele se esquivava a cada instante. Esse corpo que dança parece ignorar o seu entorno. Parece que se consagra a si mesmo e a outro objeto, um objeto capital, do qual ele se destaca ou se liberta, para qual ele volta, retoma-o e do qual ele foge ainda ...[esse objeto é o espaço], é a terra, é o solo, o lugar sólido, o plano sobre o qual pisoteamos ávida ordinária e sobre o qual procede a marcha, essa prosa do movimento humano. A dança ou o corpo dançante são vistos como uma poesia geral da ação dos seres vivos, cujas metamorfoses ultrapassam a vida ordinária (p. 125).

Nóbrega (2015, p. 126) afirma, ainda que “[...] ao dançar, ultrapassamos as necessidades fisiológicas do corpo em êxtase motriz exasperado cuja vibração ecoa no tempo e no espaço e transforma as ligações, os sentidos e os hábitos”, assim, confirmando nosso pensamento que somos dança. Dessa forma, com esta compreensão de ser dança, visualizamos no espaço escolar.

Este processo de educação dançante se configura numa ação educativa e isso nos motiva a compreender a dança no espaço educacional nas aulas de Educação Física. Neste sentido nos convoca a elaborar práticas pedagógicas na formação inicial que possam potencializar a experiência corpórea dos corpos aprendentes de professores.

A DANÇA QUE SE FAZ AO DANÇAR

Compreendendo a importância da dança na escola, imbuídos na certeza de que para que esta aconteça, como prática pedagógica, precisa ser vivenciada e reconhecida em todas as suas dimensões, a apresentamos aos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física, como práxis pedagógica na disciplina “Atividades rítmicas e expressivas e dança” no segundo semestre do ano de 2018.

A proposição metodológica traz referenciais da sociologia e antropologia do corpo e da educação intercultural crítica como pesquisa-ação intercultural. Para tal, organiza o espaço-tempo da sala de aula em grupos áulicos¹ em que se colocam alunos e

¹ “O termo ‘áulico’ é derivado de ‘aula’, conforme expressam Abatti, Villas-Boas e Cabral (2010). Neste sentido, ‘grupos áulicos’ diz respeito a um procedimento de organização dos alunos na sala de aula focado nas aprendizagens de todos, procedimento este discutido e inserido nas turmas do Grupo de

alunas como corresponsáveis pelos processos de aprendizagens, potencializando as diversas experiências e possibilidades de aprender e ensinar coletivamente.

Nesse processo os sujeitos cognoscentes colocam o/a professor/a como mediador da cena áulica criando espaços-tempos de aprendizagens numa relação direta com o outro e o mundo: “[...] cada aluno compreende-se na relação com o outro” com o qual experimenta processos próprios e coletivos de aprendizagem e experimenta a “[...] vida em sociedade, iniciando-se, conscientizando-se e exercitando-se”(TUBOITI; FREITAS, 2015, p. 218).

Com isso, vivenciam no corpo a pesquisa com o outro tanto da literatura, dos debates individuais e coletivos de referenciais e de vivências exploratórias de pesquisa, em contextos culturais diversos. Estas diversas experiências os levam a ser protagonistas de novos saberes apropriados coletivamente a partir do conteúdo da dança. Participam das aulas expositivas provocativas da reflexão-ação-reflexão, problematizações que levam ao aprofundamento e trabalho de campo, com o qual passam a pautar novas possibilidades de compreendê-la, tanto como conhecimento específico da Educação Física, quanto como produção da vida em sociedade.

Colocar-se dançante foi a proposição do aprofundamento da aprendizagem do sentido e significado deste conteúdo de ensino na escola. Para tal, promovemos sua vivência a fim de compreendê-la como forma, técnica e poesia do movimento (DANTAS, 1999). Como forma em sua configuração, movimento como matéria-prima; como técnica é entendê-la como processo, no qual o movimento cotidiano transforma-se em movimento de dança, e por fim, como dança em poesia. É conceber o ato de criação atravessado pelo movimento do corpo que se percebe ao dançar, portanto, partindo do princípio de que a dança não se permite ser apreendida, ou seja, explicada, esgotada, mas seus contornos.

Descrevê-la, já é compreendê-la, pois “[...] em dança, o saber fazer diz respeito ao movimento e ao corpo: ao modo como ele se movimenta para dançar. A técnica é uma maneira de realizar os movimentos e de organizá-los segundo as intenções formativas de quem dança” (DANTAS, 1999, p. 31).

Assim, para nos permitir sermos arrebatados pelo movimento, consentir os nossos corpos o conhecimento de diferentes formas de dançar, se faz necessário tornar nossos corpos disponíveis.

Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa) desde 1975” (TUBOITI; FREITAS, 2015, p. 216).

Para tanto, foi desenvolvida, com a proximidade da comemoração dos 300 anos de Cuiabá, a vivência docente na escola em momentos comemorativos, no intuito de superar a perspectiva desta práxis social como apresentação cultural que se restringe a reprodução de técnicas corporais coreografadas pelo/a professor/a e escola.

Neste momento, nos apropriamos dos estudos de Laban (1978; 1990) e seus princípios em relação ao movimento, trazendo conceitos sobre “cinesfera”. Os trabalhos seguem com o desafio de explorarem corporalmente outros elementos para que percebam a plasticidade dos corpos, a capacidade de transformarem-se em formas, com diferentes velocidades e fluências. Assim, são utilizadas cadeiras e círculos de elásticos como desencadeadores de movimentos e formas, esse último serviu como elemento cênico, do que consideramos como culminância do nosso trabalho em dança, o espetáculo “IKUIA PÁ 300 anos”, realizado no dia 29 de março de 2019 no Teatro da UFMT.

A produção do espetáculo os levou à pesquisa etnográfica “Um dia em Cuiabá, um estranhamento antropológico dos corpos da cidade hoje”². Em lugares escolhidos pelos grupos áulicos, estes trouxeram temáticas que juntos produziram para comunicar a leitura da cidade de Cuiabá- MT. Espontaneamente, um aluno tocado pela sensibilidade exposta escreve sobre o que viu apresentado por todos os grupos e com isso, após ser lido para a turma, esse se tornou no imaginário coletivo o roteiro do quadro que apresentariam no espetáculo.

O resultado expresso na linguagem escrita, compartilhada e vivenciada em expressão corporal, transforma-se em poesias corporais com uso dos círculos de elásticos e nesse processo criam os gestos para composição coreográfica do espetáculo, como expressaram os relatos com os quais podemos aprofundar nossa leitura do processo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na dança, os conhecimentos implicam necessariamente o reconhecimento das experiências constitutivas dos sujeitos que aprendem, uma vez que, para dançar cada pessoa deve ser reconhecida em sua expressividade única e com ela entrar em sintonia com o outro, com a música, o espaço e os demais corpos e elementos que compõem o

² Os alunos com a disciplina “Abordagem Sócio Antropológica da Educação Física” com a mesma docente de “Dança” em diferentes grupos áulicos realizam a pesquisa etnográfica dos corpos da cidade e levam as experiências para o contexto da dança numa dinâmica relevante para o processo de construção do movimento e dos sentidos e significados dele.

contexto sociocultural. Nessa proposição há que se considerar cada um dos participantes do processo de criação como protagonistas.

Os resultados, expressos na avaliação final do processo de produção, constituem os dados que evidenciam a produção do ser dançante professor/a, alunos/as que se perceberam pelo corpo, comunicando ideias e emoções ao traduzirem suas percepções do viver em Cuiabá, hoje. Os corpos transbordaram em formas, figuras, velocidades, alegrias, contaram o passado, ressignificando e ressignificando-se no presente, criando prontidões para o futuro e o que espera sendo capaz de sentir com outros olhares a dança na escola. O espetáculo foi visto por uma plateia de mais de 500 expectadores no aniversário da capital e no mais nobre dos lugares das artes - o Teatro da UFMT.

Os resultados evidenciam, assim, o potencial de formação humana da dança e da construção de uma perspectiva intercultural enraizada em outras dimensões do corpo que, no cotidiano da formação em Educação Física, é limitado e padronizado por uma estética formalizada pela produção midiática e do treino.

REFERÊNCIAS

- DANTAS, M. **O enigma do movimento**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- GRANDO, B. S. et al. (Orgs.). **História e Cultura do Povo Bororo em Cuiabá-MT: contribuições para a implementação da Lei 11.645/08**. Cuiabá, MT: Tanta Tinta, 2019.
- LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- MARQUES, I. A. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- NÓBREGA, T.P. **Sentir a dança, ou quando o corpo se põe a dançar...** Natal: IFRN, 2015.
- TUBOITI, N. C. S.; FREITAS, L. G. Grupos Áulicos: aprendendo com os pares. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 215-222, maio/ago. 2015.
- VIANA, R. N. A. **Bumba-meu-boi, Cacuriá, Tambor de Crioula: expressões da linguagem do corpo na educação**. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2010. Disponível em: < <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/> >. Acesso em: 20 ago. 2017.



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

ISSN 2527-192X

MAZIERO, Roberta Maria Zambon. Dança livre: a expressão criativa do ser. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 169-174.

DANÇA LIVRE: A EXPRESSÃO CRIATIVA DO SER

Roberta Maria Zambon Maziero

roberta.maziero@gmail.com

(Universidade Federal de São Carlos - PPGE/UFSCar)

Eixo Temático: Motricidade e Arte

Resumo: A proposta do minicurso, dança livre: a expressão criativa do ser tem como objetivo propiciar a vivência com o movimento na organização de uma obra artística coletiva. Elege como recurso metodológico a improvisação como um jogo didático que possibilite trabalhar a criatividade, tendo como temática a expressão, criação e comunicação gestual. Seu desenvolvimento ocorre em etapas que vão da apresentação/geração de ideias e experimentação até a realização da obra/performance. Finaliza com uma roda de conversa que busca na reflexão acerca do processo vivido uma possível potência e consciência dos limites expressos em um corpo que é o mediador de um mundo.

Palavras-chave: Movimento. Arte. Criação. Expressão.

OS PERCURSOS DA ARTE

A arte é uma forma de expressão simbólica que se organiza por meio de linguagens e manifesta uma estética - um caminho de abertura à vida com o qual vamos experimentando as coisas do mundo.

Todos nós possuímos um arquivo perceptivo que se amplia e ganha novas dimensões de acordo com os estímulos que recebemos ao longo de nossa vida. Se somos incentivados a nos relacionar com a diversidade presente na natureza e na cultura humana temos um vasto campo de apreensão. Para tanto, é necessário reconhecer a pluralidade de conhecimentos heterogêneos que compõem, segundo Santos (2010, p. 53), interações entre saberes por meio de uma ecologia baseada na ideia de que “[...] conhecimento é interconhecimento”. Estes aspectos aliados a um processo reflexivo e ativo vinculado à vida social são os materiais de trabalho do/a artista.

Para compor uma obra, ele/a transforma todo seu repertório sensitivo em matéria de caráter permanente ou fugaz, dependendo do arranjo e do meio de expressão de seus símbolos. Seus sentidos e significados fluem do artista a obra, da obra a seus/uas espectadores/as em um jogo de observação, criatividade e expressão.

Este diálogo provoca extasia – uma faculdade de sentir, admirar, observar, negar, sobressaltar-se diante do mundo. São sentimentos implícitos e captados de diferentes maneiras em sintonia com o tempo, o espaço e o próprio mundo de cada um.

A concepção e materialização da arte, ao longo da história humana, compõe um campo de saberes que têm cada vez mais ganhado interlocução aos conhecimentos de outras áreas, tais como: educação, psicologia, medicina, antropologia, sociologia, educação física, terapia ocupacional, gerontologia e no próprio cotidiano das pessoas. Considero que sua pluridiversidade de finalidades e abordagens traz em si novas respostas perante os desafios enfrentados por nós, principalmente, desde o final do século XX.

Como coloca Santos (2010, p. 54), “[...] em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo”. Ou seja, devemos transpor a fragmentação dos campos do saber para que em seus pontos de intersecção novas ideias sejam alcançadas, no decorrer do novo milênio.

Neste contexto, tenho trabalhado com a arte no campo da educação com a oficina de *dança livre - a expressão criativa do ser* em diferentes grupos de inserção, dialogando com seus participantes no desvelar dos saberes implícitos à motricidade humana.

O que tenho observado é que viver um processo artístico é uma das vias de exteriorização de ideias-pensamento/percepções-sensações mediante o dançar. Na articulação do sentir e do mover-se ocorre um diálogo interno – de si para si mesmo/a e externo – de si para outrem. Assim, como estar em um espaço e se relacionar com suas dimensões físicas e simbólicas é algo que nos faz viver a temporalidade de um corpo sujeito, aquele que conhece o mundo na trama entre sentir/pensar e criar sua realidade. Portanto,

[...] a motricidade há que interpretá-la como um corpo que se propõe e se expõe a outros corpos, com os quais com-põe o mundo interpessoal e comunitário. A motricidade, a intencionalidade operante, é a evidência de

uma dialética incessante corpo-outro, corpo-mundo, corpo-coisa, onde jorra e se atualiza o sentido. [...] O corpo é eminentemente espaço expressivo [...] o que projeta para fora as significações, dando-lhes lugar, o que faz que eles se ponham a existir como coisas (SÉRGIO, 1996, p. 92).

Neste minicurso, a criação como forma de expressão é um ponto de partida para o desenvolvimento de uma arte contemporânea que compõem um itinerário tramado com sentimentos, imaginação e reflexão para a materialização de saberes implícitos à obra artística.

O percurso de organização de uma dança/performance¹ coletiva tem como objetivo a articulação entre a esfera social/comunicativa, emocional e cognitiva de seus participantes, na experiência com o movimento.

A composição em arte não é um meio de produção com finalidades e objetivos pré-estabelecidos, pois sua própria estrutura é um constante diálogo que re-visita, re-flete, re-significa, re-vê sua temática e seu processo, podendo inclusive ser parte integrante da própria atuação de seus participantes.

Na interconexão da arte e da educação, tenho dialogado com o método de ação criativa ou jogo didático de Haselbach (1988), elegendo a improvisação como possibilidade de trabalhar a criatividade e expressão humana por meio da linguagem corporal. A autora fala de uma pedagogia da arte esquematizada na execução de temas sob certas condições, sem uma estrutura fixa em seu planejamento. Para em seguida tomar destas experiências pontos possíveis para a criação de uma obra que em sua execução compreende três possibilidades.

Na primeira, alguns pontos alcançados em improvisos anteriores são eleitos para a realização da obra, ou seja, ela vai se materializando sem uma estrutura de repetição e aprimoramento de gestos/ideias. Sua autenticidade, como aponta Walter Benjamin (2012, p.167), se distancia da reprodutibilidade técnica para aportar na originalidade do aqui e agora, em uma “[...] existência única, no lugar em que se encontra”. Portanto, as ações vividas no jogo didático, são na obra/dança (re)visitados em uma composição que se arrisca a imprevisibilidade e fugacidade do momento.

O limite da composição que constitui a improvisação por seus jogos com o presente e seus graus de efêmero é explorado conjuntamente com o limite que uma composição que joga com uma visibilidade desconhecida no presente, sustenta e repele com a própria percepção. As apostas do imprevisível e de uma composição *entre* exige repensar as temporalidades

¹ O termo performance é utilizado como uma modalidade de manifestação artística.

próprias dessa escolha, sempre no limite do insustentável; exige *improvisar* (BARDET, 2014, p. 154).

A segunda prevê um tempo de reflexão, estruturação e repetição dos gestos que surgiram nas experiências com o tema, para depois a obra ser reproduzida/apresentada. Assim, “[...] a questão da improvisação adquire toda a sua envergadura no jogo entre composição e escrita, seja como produção de matéria que será em seguida fixada e repetível, seja como modo de apresentação pública” (BARDET, 2014, p. 154).

Estas duas possibilidades podem ganhar uma terceira via com a mescla de suas especificidades. Portanto, a obra é feita de improvisos que se estruturam por pontos que além de vivenciados, anteriormente, passaram pela reflexão de seus participantes, mas não foram memorizadas pela repetição.

Para que esse processo seja disparado em pessoas que não vivem o ofício artístico, há que se eleger ideias e experimentá-las por diferentes vias de acesso - método. Assim, organizam-se temáticas que partem da realidade perceptível das pessoas, visando durante o jogo didático ir além de seus saberes de experiência feito (FREIRE, 2018), para propiciar um rompimento com o que previamente se compreende como dança em possível abertura a um novo e imprevisível sentido e significado.

O/a educador/a deve considerar no decorrer deste trabalho seu contínuo posicionamento e discernimento em interlocução com o curso da experiência de seus participantes. Ou seja, esta é uma metodologia na qual ocorrem resultados em cada ação, chamados aqui de intermediários, e que devem ser observados e analisados como passos preparatórios da improvisação/criação coletiva (HALSEBACH, 1988).

Improvisar implica, então, apontar sua atenção para a composição já sempre em obra na percepção, cortar e combinar com precisão na multiplicidade daquilo que acontece e que é produzido, e apresentar a ausência ao cortar a carne viva da presença em curso. É supor que ver já é sempre fazer cortes na paisagem e compor, montar esses cortes livres (BARDET, 2014, p. 169).

Em sintonia com esta metodologia, organizo este minicurso em três etapas, ressaltando a possibilidade de sua reestruturação de acordo com o diálogo que vai se dando do/a participante consigo mesmo/a e dele/a com outrem, no curso das atividades.

A primeira etapa consiste na exposição/percepção/observação da temática do movimento humano como forma de *expressão, criação e comunicação*. Serão utilizados recursos de imagens, textos/poesias/palavras, sons/músicas, objetos que atrelados a

perguntas geradoras irão suscitar um diálogo problematizador entre os participantes do minicurso.

Na próxima etapa os pontos relevantes deste diálogo, colhidos e elencados conjuntamente aos participantes da oficina serão vivenciados em atividades, tais como: contar uma história com o corpo; jogos espaciais entre visão e comunicação; brincadeira com a imaginação por meio de circuito imaginário; atividade com gestos abstratos e concretos; uso de objetos na experimentação do movimento, dentre outros. Para em seguida, alcançarmos na terceira etapa a realização da obra artística coletiva, passando pela reflexão acerca das experiências vividas e então, ocorrer a seleção de pontos pré-estabelecidos, mas não repetidos gestualmente que auxiliarão no desenvolvimento da obra.

Considero que a finalização desde minicurso se estende ao momento de encerramento das atividades com uma roda de conversa para troca de impressões, contato e análise deste percurso.

CONSIDERAÇÕES

Esta proposta metodológica de vivência do processo artístico na educação procura traçar diálogos que levem seus participantes para além de uma lógica formal da construção de uma linguagem. Já que, a improvisação é uma possibilidade de alcançar um estado correspondente a uma escuta/leitura na qual não se distingue passividade da atividade, percepção da ação. “Não há diferença de natureza entre perceber e fazer, ou, antes, o perceber já é sempre uma ação. [...] Na atenção multissensorial do corpo dançante, toda percepção é ativa e a atividade é a da percepção” (BARDET, 2014, p. 227).

Assim, não há hierarquia de valor no decorrer das experiências e cada participante pode atribuir sentidos e significados vividos em momentos distintos, bem como, a obra artística coletiva não se apresenta como o ápice desta proposta, e sim como parte da composição que se dá na trama entre seus momentos. Comportando também, o desafio da tomada de consciência dos hábitos presentes na dança, reflexo de um arcabouço cultural que como vícios nos fazem repetir padrões gestuais. “Na verdade, todo hábito é ao mesmo tempo motor e perceptivo, [...] reside, entre a percepção explícita e o movimento efetivo, nesta função fundamental que delimita ao mesmo tempo nosso campo de visão e nosso campo de ação” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 210).

Ao lançar-se no improviso tanto uma possível inibição inicial como a simplicidade do encontro com a motricidade por meio de uma nova dança, devam ser acolhidas como possibilidade e potência de conscientização dos limites de um corpo que é mediador de um mundo.

REFERÊNCIAS

BARDET, M. **A Filosofia da dança**. Um encontro entre dança e filosofia. São Paulo: Martins Fontes-selo Martins, 2014.

BENJAMIM, W. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. Rio Grande do Sul: Zouk, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HASELBACH, B. **Dança, improvisação e movimento**. Expressão corporal na educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SÉRGIO, M. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Ciências da motricidade – Edições FMH, 1996.



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

ISSN 2527-192X

VAROTTO, Nathan Raphael; FÁBIS, Lúcio de Castro. *Fútbol Callejero* no eixo sul-sul. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 175-179.

FÚTBOL CALLEJERO NO EIXO SUL-SUL

Nathan Raphael Varotto

Lúcio de Castro Fábis

varotton@gmail.com

(Universidade Federal de São Carlos - PPGE/UFSCar)

Eixo Temático: Motricidade e Resistência

Resumo: Proponho este minicurso com uma prática chamada *Fútbol Callejero*, um jogo que quebra alguns paradigmas do futebol e nos convida ao diálogo, respeito, cooperação e solidariedade. O objetivo é apresentar e vivenciar a prática do *Fútbol Callejero*, bem como, proporcionar aos/às participantes a experiência da mediação da mesma prática. A terminologia espanhola “*Fútbol Callejero*”, que em português pode ser traduzida por “futebol de rua” ou “futebol rueiro” está atrelada a símbolos, no qual “futebol” é para atrair atenção ao esporte mais praticado no mundo e “rua” porque propõe voltarmos às raízes do futebol, portanto, na rua, onde os participantes criavam as suas regras de maneira autônoma, compreendendo um respeito mútuo ao longo das partidas. Por fim, trata-se o *Fútbol Callejero* de uma epistemologia que visa ascensão e recuperação de valores como respeito, cooperação e solidariedade a partir de situações que ocorrem no jogo, porém ao refletirmos e dialogarmos cada partida é possível relacionar com os acontecimentos e situações que vivemos na cotidianidade, assim considero o *Fútbol Callejero* uma alternativa epistemológica, na qual os/as envolvidos/as buscam a transcendência a partir da motricidade com a intenção de ser mais.

Palavras-chave: *Fútbol Callejero*. Futebol de Rua. Minicurso.

INTRODUÇÃO

Início este texto com alguns questionamentos: É possível meninos e meninas jogarem uma partida de futebol juntos/as? Há alguma maneira de o gol não ser determinante de vitória? Como seria um jogo sem a presença de árbitro/a?

A partir destes questionamentos é que proponho este minicurso com uma prática chamada *Fútbol Callejero*, um jogo que quebra alguns paradigmas do futebol e nos convida ao diálogo, respeito, cooperação e solidariedade.

Assim como a proposta deste colóquio, o *Fútbol Callejero* também fora criado em pensado no Sul do mundo, nesse ínterim, estabelecemos uma vivência motriz assentada no eixo Sul-Sul, metafórico, geográfico e epistemológico, pois: “Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 1995, p. 508).

Por tanto, o objetivo é apresentar e vivenciar a prática do *Fútbol Callejero*, bem como, proporcionar aos/às participantes a experiência da mediação da mesma prática.

A seguir apresento o contexto do *Fútbol Callejero* desde a sua origem até a sua metodologia.

FÚTBOL CALLEJERO: ORIGEM E METODOLOGIA

A terminologia espanhola “*Fútbol Callejero*”, que em português pode ser traduzida por “futebol de rua” ou “futebol rueiro” está atrelada a símbolos, no qual “futebol” é para atrair atenção ao esporte mais praticado no mundo e “rua” porque propõe voltarmos às raízes do futebol, portanto, na rua, onde os participantes criavam as suas regras de maneira autônoma, compreendendo um respeito mútuo ao longo das partidas (ROSSINI et al., 2012).

A partir da prática do *Fútbol Callejero* é possível imprimir olhares para a igualdade de gênero, pois meninas e meninos jogam juntos e em condições iguais, assim como, para alcançar objetivos sociais, de transformação individual e coletiva (ROSSINI et al., 2012).

Bastante diverso, portanto, da lógica esportivo-competitiva, ou mais que isso esportivizada¹, na qual a prática do futebol, e da maior parte dos esportes, é dividida por sexo (masculino e feminino), por faixas etárias (infantil, juvenil – sub 17, sub 20 – adulto) e ainda esportes adaptados, ou seja, as pessoas sofrem diversas classificações para poderem praticar o esporte umas com as outras, valorizando-se em tal taxionomia, sobretudo, a suposta igualdade de condições para competir umas com as outras e não as possibilidades de aprendizagem entre os diferentes gêneros, interetária e entre pessoas com e sem deficiência.

¹“Supervalorização da competição e do elemento espetacular-visual costumeiro no âmbito do esporte de rendimento, vinculado ao interesse da exibição de performance para outrem ou de busca estética compulsiva ao aspecto físico massificado e padronizado pelos meios de comunicação, em detrimento da realização de práticas corporais autônomas e significativas, desenvolvidas pelo prazer desencadeado por elas mesmas, com satisfação pessoal intrínseca” (RODRIGUES; GONÇALVES JUNIOR, 2009, p. 988).

A *Fundación Fútbol para El Desarrollo – FuDe*, localizada na cidade de Buenos Aires, na Argentina, organizou uma sistematização de suas experiências em 2012, no livro “*Fútbol callejero: juventud, liderazgo y participación – trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina*” (ROSSINI et al., 2012). A partir deste trabalho, posiciona-se o surgimento desta prática 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 jovens, em um contexto onde a violência estrutural atravessava todas as relações: familiares, no bairro, a escola e com a comunidade.

El fútbol callejero fue concebido como una respuesta a las tantas crisis que afectan y atraviesan el “ser joven” en América Latina. Fútbol, para atraer la atención y vincular a los participantes desde una experiencia que recogiera sus intereses y gustos (ROSSINI et al., 2012, p. 12).

No que diz respeito à metodologia, o *Fútbol Callejero* propõe regras que o torna diferente do futebol convencional: nas equipes meninas e meninos jogam juntos, não participam árbitros/as e as partidas se dividem em três tempos. No primeiro tempo, as equipes estabelecem as regras do jogo em conjunto e de maneira consensual, no segundo tempo se joga a partida e no terceiro tempo, todos/as os/as jogadores/as dialogam sobre o desenvolvimento do jogo e se houve respeito às regras acordadas mutuamente. Durante os três tempos o/a mediador/a participa facilitando o diálogo e a interação entre as equipes (ROSSINI et al., 2012).

Em uma partida de *Fútbol Callejero* não se ganha só fazendo mais gols, se obtém a vitória por pontos que são acordados no primeiro tempo de cada encontro, ou seja, há regras diferentes a cada partida 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, em acordo com Rossini et al. (2012), pelos três pilares do *Fútbol Callejero*: cooperação, respeito e solidariedade, que em nossa compreensão (VAROTTO; GONÇALVES JUNIOR; LEMOS, 2017) se relacionam com a pedagogia dialógica proposta por Paulo Freire, pois, a partir das particularidades desta prática, podemos utilizá-lo no processo de conscientização dos/as envolvidos/as de maneira dialógica, sem impor nada a ninguém e sim respeitando a cada um/a que se lança a esse processo dialógico.

É nesse contexto que se dá a figura do/a mediador/a no *Fútbol Callejero*, como facilitador/a deste diálogo, respeitando o espaço e o tempo das pessoas.

A prática da mediação é um espaço de aprendizagem sócio-constructivo que visa segurança, confiança, respeito, solidariedade e cooperação. Portanto, a mediação tem a finalidade da reflexão coletiva, resolução de conflitos através de diálogo, a participação e a promoção de todos/as os/as participantes (ROSSINI et al., 2012).

Entendemos a mediação como um espaço que permeia os três tempos da metodologia do *Fútbol Callejero* e não simplesmente terceiro tempo. Como é a base que sustenta, necessita estar presente em todo jogo.

Esta é a forma de entender o futebol com uma estratégia para criar e acompanhar processos de inclusão social, recuperar os valores humanos, valorizar e reconhecer reflexões das meninas e dos meninos e refletir sobre os processos educativos decorrentes desta prática.

Por fim, trata-se o *Fútbol Callejero* de uma epistemologia que visa ascensão e recuperação de valores como respeito, cooperação e solidariedade a partir de situações que ocorrem no jogo, porém ao refletirmos e dialogarmos cada partida é possível relacionar com os acontecimentos e situações que vivemos na cotidianidade, assim considero o *Fútbol Callejero* uma alternativa epistemológica, na qual os/as envolvidos/as buscam a transcendência a partir da motricidade com a intenção de ser mais. Porém, não é simples porque a cultura que impera é a da competição exacerbada e construir uma consciência diferente da que está aí, como correta e única possível exige esperança em crer que é possível construir realidade outra e não deixar que a anestesia histórica e o cansaço existencial (FREIRE, 2015) nos desmotivem a seguir o caminho de sermos mais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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, 2009.

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.

SANTOS, B. S. **Toward a new common sense**: law, science and politics in the paradigmatic transition. New York: Routledge, 1995.

VAROTTO, N. R.; GONÇALVES JUNIOR, L.; LEMOS, F. R. M. “FútbolCallejero”: processos educativos emergentes da prática social da mediação. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.35, n.3, p.91-100, set./dez. 2017.



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

ISSN 2527-192X

TEMBE, Mussa. Danças tradicionais moçambicanas. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 180-184.

DANÇAS TRADICIONAIS MOÇAMBICANAS

Mussa Tembe
awandatembe19@gmail.com
(Universidade Pedagógica de Maputo)

Eixo Temático: Motricidade e Resistência

Resumo: O presente trabalho pretende abordar a temática das danças moçambicanas Marrabenta e Xissaizana. A dança Marrabenta foi um instrumento de libertação e integração multicultural e iremos analisar o seu percurso e as barreiras culturais transponíveis desde a sua origem e o seu estado atual. Por sua vez, a dança Xissaizana carrega consigo as formas rústicas e tradicionais. Neste sentido, pretendemos divulgar as duas danças moçambicanas e explorar as possibilidades corporais com ênfase na sua história, papel social e novas formas de interpretação dos passos básicos e intermédios a serem identificadas por cada participante. Desta forma, julgamos estar a criar novas dinâmicas, condições julgadas essenciais para o seu rejuvenescer e divulgação além-fronteiras.

Palavras-chave: Marrabenta. Xissaizana. Passo Básico. Passo Intermédio.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho será apresentado por ocasião da realização do VIII Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana que terá como tema principal a *Motricidade e Interculturalidade*. Neste sentido, pretendemos ministrar um curso sobre as danças Moçambicanas: A Marrabenta e Xissaizana.

A Marrabenta que parece ter sulcado as terras áridas de Magude e Moamba em direção a Ka-Mpfumo estabeleceu-se nos quintais da cidade de Lourenço Marques, hoje Maputo e paulatinamente foi ganhando espaço nas elites coloniais e daí se desenvolveu, imigrando para vários destinos do mundo. A dança Xissaizana, apesar da sua elegância e movimentos sapateados de caris atléticos e contagiantes, não tem sido muito divulgada a *nível internacional*. Desta feita, transmitiremos os passos básicos e intermédios de ambas as danças e iremos propor algumas formas coreográficas.

OBJETIVOS

1. Descrever a origem e significado das danças Marrabenta e Xissaizana;
2. Identificar o passo básico e intermédio das danças Marrabenta e Xissaizana;
3. Estimular a exploração corporal;
4. Montar uma coreografia.

REFERENCIAL TEÓRICO

A dança é praticada desde o surgimento da humanidade e com ela se tem desenvolvido, mas a sua universalidade vislumbra-se mais verdadeira quanto a sua especificidade, dada por cada povo. Ela, como um ato cultural, ganha formas particulares em cada região, impostas pelas suas características sociais, biológicas e mesmo psicológicas.

Historicamente a dança esteve sempre associada à diversão, espetáculo e na educação a sua ação esteve voltada para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes (GARIBA, 2005).

Gariba (2005) e Nascimento (2012), consideram a dança como uma das artes mais antigas e lhe acrescenta o fato de esta dispensar qualquer tipo de ferramenta, pois depende exclusivamente do corpo e da vitalidade humana.

A perspectiva de Dava (2002) no seu prefácio do livro com o título “Algumas Danças Tradicionais da Zona Norte de Moçambique” de Tamele e Vilanculo, refere-se ao fato de a dança não ter somente um significado de movimentar o corpo. Ela incorpora a veiculação de mensagens do quotidiano da vida das comunidades, os modos encontrados para responder as necessidades existenciais como seres humanos e sociais, destacando o seguinte:

1. Conservação do Meio Ambiente e da Natureza;
2. No domínio da educação, mostra como as crianças e jovens são preparados para os desafios da vida;
3. No domínio Espiritual, a dança simboliza a ligação entre os vivos e os mortos;
4. No domínio Social a dança como elemento integrador.

DANÇA MARRABENTA

Segundo Craveirinha (1969), Marrabenta provem do verbo “Rebentar” da língua portuguesa mais o prefixo “Ma” da língua bantu.

Sobre a sua origem existem várias opiniões sobre a real proveniência da Marrabenta e são apontados alguns lugares como Moamba e Magude com o nome de Magika, Zukuta e ou Xingombela.

Para a sua evolução foi interpretada por vilões em violas de lata de azeite de oliveira de 5 litros, que era afinada com cordas de cabo de aço, cuja escala tomava o nome do lugar ou do intérprete. Ela passa a ser tocada em casamentos e festas da cidade, particularmente, na época do canhú e do cajú onde as famílias viajavam para o consumo da saborosa cerveja e deliciosos manjares.

No entanto, tudo começa no mucoreano, algures na Mafalala, onde ocorriam noites e tardes dançantes. No auge da dança, alguém gritou para o para que dançava: *Rebenta aí...!!!*

Assim, a Marrabenta inicia a sua migração e entra nos salões de dança por intermédio dos conjuntos Xinavane, Os 4 azes (Daiko, Francisco Albasini, Arnaldo da Fonseca, Mussa e Orlando), Badrudino Kanji, Conjunto Djambo, Conjunto Harmonia. Dos salões de festas invade os cabarets da Rua Araújo, pelas sonoridades da viola dedilhada de Daiko e de Badrudino Kanji e de lá não mais ninguém parou a Marrabenta. Ela viajou pelo mundo fora com Coração em Moçambique, seus filhos continuavam a dançá-la, a cantá-la nas vozes trovadoras e violas de Funy Mfumo, Zeborane, Francisco Mahecua, Lisboa Matavel, Dilon Djindje, Xidominguana.

Hoje, a Banda Nkakana, a cantora Neima Alfredo, o cantor Stewart Sukuma e outros artistas lhe prestam novas sonoridades musicais que a mantém viva, vigorosa, sensual, escutada ou dançada por indivíduos de todas as idades e ambientes sociais.

Os passos da dança:

1. Posição de pé; com os pés à largura dos ombros;
2. Braços pendentes, elevados lateralmente e ligeiramente flexionados;
3. Tronco semi-flexionado para frente e olhar dirigido para frente.
4. Movimento dos pés: (i) Peso do corpo colocado sobre um dos pés. Este, desliza lateralmente enquanto o outro, rodopeia para o mesmo lado e trocam de perna de apoio, no final de 2, 4 e 8 tempos; (ii) Na posição básica, o movimento de deslizamento dos pés será para frente e finalmente para trás; (iii) Introdução de passos intermédios; (iv) Movimentação coreográfica

DANÇA XISSAIZANA

A *Xissaizana* ou *Xinkhamoana*, cujo significado se refere ao lenço ou lencinho. É uma dança tradicional do Sul de Moçambique, em extinção. É praticada em dias de festas, casamentos, encontros familiares de *xitique* e outras de relevância social.

Foi levada aos palcos pelos Conjuntos musicais Djambo, João Domingos e Harmonia, nos programas *Queitiki* e *África à Noite*, produzidos nos estúdios dos auditórios da Rádio Clube de Moçambique por Samuel Dabula.

Nos primórdios era praticada por raparigas e com a revolução cultural passou a integrar os homens. A dança é objeto e prática no sistema de ensino em Moçambique.

Passos Básicos:

1. Da posição básica, a dança é executada acompanhada por batimento dos pés, seguindo as batidas do tambor ou das palmas, tem um passo básico e lhe podemos adicionar vários passos intermédios; os braços e o tronco se articulam numa gingação harmónica que lhe dão a beleza corporal e exteriorização entre os pares e com o público. Enquanto o bambalear das pernas é intermediado com o batimento dos pés que lhe confere uma harmonia gestual rítmica particular.

2. Movimento dos pés: (i) Peso do corpo colocado sobre um dos pés. A perna livre bate a frente e de volta, bate ao lado da perna de apoio (troca de perna); (ii) Na posição básica, repete o movimento anterior e transfere o peso para a perna da segunda batida e a perna inicialmente de apoio, faz a sua batida, no mesmo lugar: pé direito 1 – 2 e pé esquerdo 3, duas vezes; (iii) Movimento alternado de elevação dos pés mais ou menos 40 cm de altura (chutos alternados sucessivo) que se repetem quatro vezes: Pé direito 1, pé esquerdo 2, pé direito 3 e pé esquerdo 4; (iv) Ciclo completo do passo básico:

a- Pé direito 1 – 2 e pé Esquerdo 3, duas vezes;

b- Pé direito 1, pé esquerdo 2, pé direito 3 e pé esquerdo 4 uma vez;

(v) Introdução de passos intermédios; (vi) Movimentação coreográfica.

PROCEDIMENTOS

Para obtenção dos resultados pretendidos na Dança Marrabenta serão utilizados as músicas, canções das danças selecionadas, interpretadas por artistas nacionais (Nkakana e Stewart Sukuma). Enquanto na Dança Xissaizana optaremos no uso de batimentos das palmas ou emissão de sons vocais, imitando o tambor.

Será apresentado um resumo histórico e evolução de cada dança, durante a parte prática, os participantes estarão dispostos em semicírculo, colunas ou fileiras.

A prática das danças será antecedida de um aquecimento específico, cujos movimentos serão de exploração corporal e exercícios mais próximos das danças propostas. Finalmente, será coreografada cada uma das danças para sua apresentação.

CONSIDERAÇÕES

As danças apresentadas permitem observar como a dinâmica de uma das danças ultrapassou as barreiras culturais, como se alojou nas elites sociais, bem como se extravasou para além das fronteiras. Ela hoje é recreada, interpretada pelos mais destacados artistas do mundo e por vezes disputada a sua originalidade. Por outro, temos a Xissaizana que apesar ser ritmicamente bela, elegante e a sua interpretação estar ao alcance dos músicos, coreógrafos, ela continua fiel aos ditames da tradição, evoluindo com alguma dificuldade.

Finalmente, iremos sustentar as nossas convicções com o pensamento de Bernardi (1974) que refere que o aspecto hereditário da cultura atribui continuidade à cultura e reflete-se nos valores em instituições sociais com consequências bastantes profundas. Tornada a cultura uma tradição e as tradições em partes essenciais da cultura, logo a cultura não se refere ao individuo, cuja formação se inspira na tradição, em modelos formais e informais.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, B. **Introdução a estudos etno antropológicos**. Milão: Editora Milão, 1974.

CRAVEIRINHA, J. **Cooperador de Moçambique**, Lourenço Marques, p. 15-16, 1969.

DAVA, F. P. Prefácio. In: TAMELE, V.; VILANCULO, J. A. **Algumas Danças do Norte de Moçambique**. Maputo: ARPAC, 2002.

GARIBA, C. M. S. Dança escolar: uma linguagem possível na Educação Física. **Efdeportes**, v. 10, n. 85, jun. 2005.

NASCIMENTO, M. J. R. S. **A dança e a mudança de comportamento**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, 2012.



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

ISSN 2527-192X

JOLY, Ilza Zenker Leme. No encanto dos passarinhos: para cantar, tocar e dançar. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 185-190.

NO ENCANTO DOS PASSARINHOS: PARA CANTAR, TOCAR E DANÇAR

Ilza Zenker Leme Joly

ilzazenker@gmail.com

(Universidade Federal de São Carlos)

Eixo Temático: Motricidade e Arte

Resumo: Na direção de uma educação que consiga levar em conta a música como conhecimento de mundo, como ferramenta fundamental para a criança viver, ouvir, experimentar e compreender o mundo que está à sua volta, proponho essa oficina repleta de atividades musicais lúdicas, com as quais poderemos vivenciar e discutir a música como parte do currículo na educação básica. As vivências musicais têm por objetivo trazer oportunidades de contato com conteúdos musicais que revelem a beleza e a alegria das novas descobertas, sobrepondo aquilo que é mais racional e árido, tão presentes no cotidiano escolar. Algumas perguntas conduzirão as reflexões: O que estamos oferecendo para as crianças? Nas nossas aulas elas têm oportunidades de estarem acolhidas em dimensões de razão, mas também de sensibilidade? Qual o papel da arte e do educador nesse processo? O que podemos oferecer por meio da música? Como tema principal para abordarmos a proposta de que a música é elemento fundante do conhecimento de mundo, escolhi a temática “*No encanto dos passarinhos*”, com a qual irei explorar um universo musical presente na nossa cultura popular, com várias músicas que falam desses seres da natureza tão presente no nosso dia-a-dia. A metodologia pela qual será desenvolvida a oficina é de vivências conjuntas de atividades práticas, seguidas de reflexões. O referencial teórico tem por base pesquisa em coletâneas musicais da cultura popular.

Palavras-chave: Música e Arte. Processos Educativos em Música. Poéticas Musicais e Artísticas.

INTRODUÇÃO

Como tema principal para abordarmos a proposta de que a música é elemento fundante do conhecimento de mundo, escolhi a temática “*No encanto dos passarinhos*”, com a qual irei explorar um universo musical presente na nossa cultura popular, com várias músicas que falam desses seres da natureza tão presente no nosso dia-a-dia. A preservação desses pequenos seres, dos animais em geral e da natureza como um todo

tem sido temas centrais nas discussões midiáticas e sociais. E as aves, como elementos da natureza, são fundamentais para o equilíbrio do meio ambiente. Elas ajudam a natureza e a humanidade no controle biológico de espécies, na polinização de flores, na dispersão de sementes, na reciclagem do lixo biológico deixado pelas pessoas, no fornecimento de adubo orgânico, no controle de doenças. Elas também nos encantam pelas melodias do seu canto, pela plumagem colorida, pelo porte e beleza, e ainda nos mostram uma forma de viver em harmonia, tranquilidade, delicadeza. Os motivos então de que o tema central dessa oficina sejam os passarinhos, seus cantos e músicas, passam pelo contato diário com eles, pela descoberta maravilhosa de vê-los todo dia em bandos no chão do quintal, nas árvores, nos ninhos, em revoada nos céus, empoleirados nos fios de eletricidade, e também, claro, pelas inúmeras músicas dedicadas a eles por autores conhecidos ou anônimos da cultura popular brasileira.

A partir de uma pesquisa no cancionário folclórico brasileiro, foram escolhidas algumas músicas de passarinhos que foram gravadas em diferentes estilos musicais, para que professores, pais e interessados tenham em mãos um material rico em informações musicais. Uma pesquisa criteriosa sobre a vida dos passarinhos citados nas canções também apresentará informações sobre esses pequenos seres. Músicas como *Sabiá lá na gaiola*, *Murucututu*, *Piado de dois Mutuns*, *Araruna*, *Periquito Maracanã*, entre outras, serão vivenciadas juntamente com a apresentação de vários estilos musicais. Estilos como *salsa*, *rock and roll*, *xote*, *maracatu*, *samba* e outros mais irão conduzir as vivências musicais. Também, durante a oficina, serão projetadas ilustrações dos passarinhos abordados feitos especialmente por uma artista plástica para esse fim.

SOBRE OS CONCEITOS FUNDANTES DA OFICINA

Porque apresentar uma oficina de música em um evento voltado para motricidades humanas? Em primeiro lugar porque a temática de arte está inserida nos temas a serem abordados, e em segundo lugar porque um dos aspectos mais trabalhados para a compreensão da música em grupos de crianças, jovens ou adultos é justamente a sua junção com o movimento. Para compreensão do ritmo, dos tempos fortes e fracos, da forma, do movimento sonoro, o corpo é o instrumento mais eficiente. Primeiro sentimos a música no corpo, depois tocamos e cantamos com muito mais facilidade. A proposta dessa oficina passa por jogos de movimento expressivos para desenvolver o conhecimento do estilo, da forma e da expressão de cada passarinho. O corpo e o movimento é que nos permitirá “voar” com os passarinhos.

Voltando então para os fundamentos que conduzem o pensamento na oficina, é importante falar primeiro da forma de pensar a educação musical e a condução de aulas para crianças. Considero que a música é um conhecimento de mundo como qualquer outra área do conhecimento. Ela, como elemento condutor da educação musical, nos ajuda a compreender melhor o mundo em que estamos inseridos, tanto do ponto de vista da cultura como das pequenas coisas do cotidiano.

Cada aula, para mim tem que ser encantada. Quando pesquiso para construir o roteiro de uma aula, primeiro eu mergulho em uma pesquisa extensa, com muitos livros espalhados pela mesa, na busca de canções que possam ter significado para este ou para aquele grupo de crianças. Cada grupo é único porque é composto por crianças diferentes e dentro de cada grupo, há uma diversidade que devo respeitar. Cada criança é única, com suas preferências, suas potencialidades, seus limites. Então, ao preparar cada aula levo em consideração cada criança e cada grupo como um todo. Também levo em consideração aspectos que possam garantir uma aprendizagem musical gradativa, em que cada elemento seja um degrau para uma aprendizagem musical mais sofisticada e avançada. Experiências de ouvir, cantar, movimentar-se, dançar e tocar!

Por outro lado, considero que uma aula de música para crianças deve ser uma experiência dos sentidos e do sensível: ouvir sempre, ver, tocar, sentir, cheirar. Penso sempre em um fio condutor, que pode ser um personagem representado por um boneco, um fantoche; uma flor para sentir o cheiro, tal como o Alecrim ou um Cravo e uma Rosa, que, ao final da aula, a criança leva para casa como se, com esse objeto, ela estivesse levando um pouco daquela canção vivenciada na aula. Eu penso em criar oportunidades para que cada criança possa vivenciar a aula como se fosse uma fantasia, e que depois essas experiências possam repousar em seu imaginário como algo mágico, maravilhoso.

Estou sempre na busca uma temática coerente, que conduza a imaginação dos participantes das aulas entre as músicas cantadas e dançadas; busco construir a aula com começo meio e fim, e espero que a experiência musical e artística se transforme em algo significativo para cada um. Os temas condutores das músicas surgem sempre das pesquisas e do tempo debruçado nos livros. Esse é um processo de busca, de satisfação da curiosidade, do despertar de fantasias, de construção de encantamentos. Ora o tema nasce de um conjunto de músicas escolhidas e encadeadas, quando então, são as músicas que constroem o tema; ora é o tema que conduz a pesquisa, a busca e o achado das músicas. E foi esse o processo de imaginação e organização dessa oficina. Da

observação dos passarinhos, do encantamento com suas cores; com a imensa diversidade de espécies que vem povoar os quintais, os campos, as cidades, as praças; das suas mais variadas melodias, nasceu primeiro o tema: os passarinhos. A pesquisa então foi desvelando a coleção de pequenas e lindas canções da cultura popular brasileira que falam desses pequenos seres: Araruna, Sabiá, Periquito, Tangará e outros mais que se concretizaram em músicas e pinturas.

Então vieram os arranjos das músicas, que Lucas Joly e Vinícius Sampaio construíram com tanta musicalidade para envolver as crianças e os adultos. Cada arranjo musical tem uma forma mais ou menos parecida: uma pequena introdução e logo depois a apresentação da melodia principal, cantada. Em seguida vem uma parte instrumental, que representa o voo de cada um dos passarinhos. Esse pedaço é para o corpo e a imaginação “voarem” livres imitando os passarinhos. Depois voltam os temas principais novamente cantados. E cada uma das músicas poderia ter um estilo diferente, para que todos conhecessem para que agradassem a todo mundo: salsa, maracatu, rock e outros mais. Um presente para cantar, dançar e tocar!

E além das músicas, dos arranjos e das propostas de atividades ainda tem as pinturas feitas por Solange Lopes, com muito cuidado e, que ao seu modo, também são resultados de muita pesquisa, de observações e de muitas horas de olhares e movimentos sutis sobre papéis: criando, desenhando, pintando e dando forma aquilo que já estava na imaginação. Cada um dos desenhos é a forma original do passarinho que foi descrito em um livro e que será objeto da oficina proposta.

No texto principal do livro estão as pinturas, as partituras das melodias e curiosidades e informações sobre os passarinhos. Para professores de música ou do ensino básico, pais, familiares e pessoas que queiram utilizar o livro para desenvolver atividades musicais e artísticas com as crianças, a oficina vem completar a proposta com algumas estratégias para uso das músicas. Elas podem ser usadas em encontros entre amigos, entre adultos e crianças, ou ainda aplicadas em salas de aula de musicalização ou de ensino regular. São ideias para serem adaptadas, modificadas e para servirem de inspiração para tantas outras ideias. É só usar a imaginação e adaptá-las aos diferentes contextos.

Me apoiando em um texto de Pellanda (2004), posso afirmar que essa forma de condução de atividades musicais pode estimular a capacidade de ver, de ouvir, de sentir. De acordo com essa autora, temos relegado as emoções e a imaginação, que são elementos constituintes de realidade e de conhecimento, para um plano inferior e com

isso vamos, aos poucos, perdendo a nossa capacidade de conhecer. E o conhecimento, diz ela, é, antes de tudo, inseparável do processo de viver. O que trazemos com essas canções para a sala de aula, não se restringe somente ao conhecimento musical, embora ele esteja presente, mas ele fica ampliado ao conhecimento de mundo, dos pequenos animais, das aves, dos sons, dos movimentos. Com isso é possível que as crianças estejam mais conectadas consigo mesmas, com o outro, com a natureza, com o mundo.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ESSA PROPOSTA DE PRÁXIS MUSICAL

A palavra práxis é definida por Ricardo Russo como a “[...] estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre dessa compreensão, levando a uma ação transformadora” (RUSSO, 2008. p. 331). A partir desse conceito de práxis retomo a ideia inicial, que era descrever e refletir sobre um modo de fazer música com crianças. O conceito de práxis, segundo Russo (2008) é indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na vida das pessoas. Esse conceito, que diz respeito a uma prática dialógica, que também supõe reflexão e sua consequente ação, além de autonomia e de uma educação libertadora, pode estar sempre presente na forma de pensar e planejar aulas de música. É com base nesse pensamento de Paulo Freire que venho construindo minhas práticas nas aulas de música, e também com base nos conceitos deixados por ele que venho propor essa oficina. Por isso é que encadeio e misturo os conhecimentos musicais com os conhecimentos de mundo, que nesse texto apareceram na temática das aves, do movimento e da imaginação. E ao refletir, escrever e tentar teorizar sobre aquilo que faço nas minhas práticas musicais, as transformo em práxis, entendendo também que todo o ato de um educador é um também um ato educativo.

Imagino que atividades propostas para essa oficina, ou de mesma natureza, podem proporcionar mais do que uma informação sobre música ou sobre aves. Elas podem proporcionar uma vivência afetiva, encantadora, uma experiência muito próxima daquilo que vemos no mundo e que poderá ser guardada na memória ao longo da vida. Nos diz Larrosa Bondía (2002), antes de falar sobre o conceito de experiência, que a informação não é experiência e ela não tem deixado lugar para aquilo que, de fato, é experiência. A informação sozinha, em si mesma, é quase uma antiexperiência. O autor nos diz ainda que a experiência, de fato, é muito rara nos dias atuais por diversos motivos, tais como: excesso de informação e de opinião, falta de tempo, excesso de trabalho. Não é isso que desejo para a formação de crianças. Ao contrário, o que eu

gostaria de deixar com esse texto é a possibilidade de que a música ou a oficina de música poderá vir a ser uma experiência feita de algo que nos toque a todos: crianças, familiares, professores. Ainda com base em Larrosa Bondía (2002), quero dizer que gostaria de que a proposta dessa oficina fosse aquele momento mágico, único, em que é possível parar o tempo para olhar, escutar, pensar mais devagar, sentir, demorar-se nos detalhes, cultivar a atenção e a delicadeza, cultivar a arte do encontro por meio da música, fazer silêncio, abrir os olhos, movimentar-se como os passarinhos e principalmente, abrir os ouvidos para o mundo.

Maturana, citado por Pellanda (2004) afirma que o amor é uma questão central no humano, assim como o é a solidariedade. Ambos podem levar a uma espiral de crescimento humano, garantindo a existência de um mundo melhor. Porque não fazer isso por meio da música? Porque não se encantar e encantar as crianças fazendo com que as aulas sejam momentos de emoções, de experiências significativas para a memória, de construção de conhecimento de mundo?

Então! Aos passarinhos, suas histórias, cores e músicas! Quem sabe os passarinhos brasileiros poderão se ampliar no voo dos passarinhos moçambicanos!

REFERÊNCIAS

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

PELLANDA, N. M. C. A música como reencantamento: um novo papel para a educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 13-18, mar. 2004.

RUSSO, R. Práxis. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 331.



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

ISSN 2527-192X

OLIVEIRA, Gilmar Araújo de. Capoeira: na volta que o munda dá. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 191-194.

CAPOEIRA: NA VOLTA QUE O MUNDA DÁ

Gilmar Araújo de Oliveira

araujodeoliveiragilmar@gmail.com

(Universidade Federal de São Carlos – PPGE/UFSCar)

Eixo Temático: Motricidade e Resistência

Resumo: A intenção do minicurso é apresentar o contexto histórico de criação da capoeira, sua historicidade, sua importância como manifestação cultural que ressignifica as tradições de matriz africana em território brasileiro. Serão apresentadas as diferentes modalidades de capoeiras, os instrumentos, músicas e suas movimentações. Portanto, os objetivos deste minicurso são: apresentar, dialogar e vivenciar a capoeira, bem como coadunar com os principais marcos históricos desta prática (que já foi criminalizada e hoje é um patrimônio cultural da humanidade) enquanto uma motricidade de resistência. Como forma de resistência a capoeira sempre manteve sua história viva, portanto a luta hoje em dia mais do que lutar pela libertação, ergue-se a continuar lutando contra a “folclorização” e “embranquecimento” da cultura da capoeira. A capoeira faz parte do movimento cultural negro que direciona seu olhar para as práticas sociais.

Palavras-chave: Capoeira. Motricidade. Resistência.

INTRODUÇÃO

A necessidade de repensar o referencial hegemônico de tempo e espaço que tradicionalmente orienta as leituras sobre o mundo social e suas práticas é tarefa fundamental para ampliar o entendimento sobre territórios, culturas, vivências, muitas vezes desconsideradas ou mesmo anuladas como expressões do ser, estar e se relacionar no/com o mundo e nos situar a partir do nosso universo, realidade e desta maneira pensar em transformações concretas. Neste sentido, a capoeira como um movimento cultural afro-brasileiro, desde o século XVIII, luta contra um apagamento da sua história. Desde então, vem resistindo a toda opressão de uma estrutura racista, desenvolvendo uma motricidade de resistência, pois, os capoeiras se movimentaram e

continuam se movimentando para que a cultura da capoeira se perpetue através das expressões do seres.

A intenção do minicurso é apresentar o contexto histórico de criação da capoeira, sua historicidade, sua importância como manifestação cultural que ressignifica as tradições de matriz africana em território brasileiro. Serão apresentadas as diferentes modalidades de capoeiras, os instrumentos, músicas e suas movimentações.

Portanto, os objetivos deste minicurso são: apresentar, dialogar e vivenciar a capoeira, bem como coadunar com os principais marcos históricos desta prática (que já foi criminalizada e hoje é um patrimônio cultural da humanidade) enquanto uma motricidade de resistência.

CONTEXTO HISTÓRICO

A Capoeira tem sua origem ainda muito discutida por todos que resolvem estudá-la. São frequentes as perguntas sobre onde e quando a capoeira surgiu, esclarecimentos difíceis de serem dados de modo conclusivo por serem escassos os documentos a respeito da escravidão negra no Brasil, decorrente, segundo Gonçalves Junior (2009) da ordem de queima (Resolução de 15/11/1890) impetrada por Rui Barbosa, então Ministro da Fazenda no primeiro governo republicano do Brasil, exercido por Marechal Deodoro da Fonseca. Considerou Rui Barbosa, que a escravidão era uma mancha que deveria ser apagada da história do país.

Para Sodré (2002) e Abib (2005), o importante não é o começo, a data histórica, mas é o princípio, questões que a geraram e que a mantém em expansão. Consideram que a capoeira é uma criação de africanos em solo brasileiro a partir de danças ritualísticas como o N'Golo. Abib (2005, p. 130) acrescenta que: “[...] no caso da capoeira, a historicidade – o ‘começo’ – é brasileiro, mas o ‘princípio’ – tanto o fundamento, quanto o mito – é africano”.

Para Rego (1968):

No caso da capoeira, tudo leva a crer que seja uma invenção dos africanos no Brasil, desenvolvida por seus descendentes afro-brasileiro, tendo em vista uma série de fatores colhidos em documentos escritos e sobretudo no convívio e diálogo constante com capoeiras atuais e antigos que ainda vivem na Bahia, embora, em sua grande maioria, não pratiquem mais a capoeira (p. 31).

Vale destacar que somente em 1888, com inúmeras pressões internacionais, ocorre a Libertação dos Escravos, após assinatura da Lei Áurea por Princesa Isabel, sendo o Brasil um dos últimos países a abolir a escravização. Em 1889 é proclamada a república, porém, a exemplo do regime imperial, deu continuidade à política de perseguição aos negros e suas manifestações culturais.

Neste sentido, o decreto nº 487 do Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil, de 11 de outubro de 1890, no capítulo XIII, que tratava dos “Vadios e Capoeiras”, previa:

Art.402 - Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação de capoeiragem, andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor ou algum mal:

Pena de prisão celular de dois a seis meses.

Parágrafo Único - É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a algum bando ou malta. Aos chefes ou cabeças se imporá a pena em dobro.

Art.403 - No caso de reincidência será aplicada ao capoeira, no grau máximo, a pena de um a três anos, há colônias penais que se fundaram em ilhas marítimas, ou nas fronteiras do território nacional, podendo para esse fim ser aproveitados os presídios militares existentes.

Art.404 - Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranqüilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas combinadas para tais crimes (citado por REGO, 1968).

Associando a capoeira a grupos marginalizados o governo da primeira república praticou repressão sistemática a essa prática social.

Em acordo com Gonçalves Junior (2009), na década de 1930, Getúlio Vargas buscando o apoio sede a pressão dos movimentos sociais, que conquistam o voto feminino, do analfabeto e do soldado, além da extinção da proibição de cultos afro-brasileiros e da prática da capoeira.

Neste contexto, em 1937, o governo Vargas formaliza o ensino da capoeira e concede, a Manoel dos Reis Machado, o Mestre Bimba (1899-1974), o alvará do Centro de Cultura Física Regional, em Salvador – Bahia. Bimba criou sistematização de seu ensino com oito sequências de golpes e contragolpes realizadas em duplas objetivando melhor fixação dos movimentos. Estabeleceu assim, a luta regional baiana, posteriormente denominada de Capoeira Regional.

Em contraposição à Capoeira Regional, Vicente Ferreira Pastinha, o Mestre Pastinha (1889-1981), organiza e funda, em 1941, o Centro Esportivo de Capoeira

Angola, o qual visava preservar o que julgava ser a verdadeira capoeira, baseada na tradição africana, imbuída de ritualidade, ludicidade, teatralidade e musicalidade.

Vale ressaltar que a capoeira, outrora prática criminosa, desde julho de 2008, é reconhecida enquanto patrimônio cultural imaterial brasileiro (IPHAN, 2008).

Concordando com Câmara (2004), entendemos a capoeira enquanto manifestação da cultura africana e afro-brasileira que se encontra enraizada na memória deste povo desde sua origem, mesmo modificando-se no contato com outras culturas e continua sendo identificada com a luta pela liberdade dos negros africanos e seus descendentes escravizados no Brasil.

Como forma de resistência a capoeira sempre manteve sua história viva, portanto a luta hoje em dia mais do que lutar pela libertação, ergue-se a continuar lutando contra a “folclorização” e “embranquecimento” da cultura da capoeira. A capoeira faz parte do movimento cultural negro que direciona seu olhar para as práticas sociais.

REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CÂMARA, E. **Capoeira Angola**: uma contribuição à prática do professor no reconhecimento e valorização da comunidade afro-descendente. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

GONÇALVES JUNIOR, L. Dialogando sobre a Capoeira: Possibilidades de Intervenção a partir da Motricidade Humana. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 700-707, jul./set. 2009.

IPHAN registra capoeira como patrimônio cultural brasileiro. **Folha Online**, 15 jul. 2008. Disponível em: <
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u422731.shtml>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

REGO, W. **Capoeira Angola**: um ensaio sócio-etnográfico. Salvador: Itapoã, 1968.

SODRÉ, M. **Mestre Bimba**: corpo de mandiga. Rio de Janeiro: Manati, 2002.



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

ISSN 2527-192X

MARTINS, Lucinda Rogério; NHAMUSSUA, Domingos Manuel; PESSULA, Pedro António. Jogos tradicionais moçambicanos. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 195-200.

JOGOS TRADICIONAIS MOÇAMBICANOS

Lucinda Rogério Martins
Domingos Manuel Nhamussua
Pedro António Pessula

lucindarogeriomartins@gmail.com

(Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Pedagógica de Maputo)

Eixo Temático: Motricidade e Resistência

Resumo: O presente trabalho aborda a temática dos Jogos Tradicionais Moçambicanos, concretamente a *Mataczana*, *Xhlomela Chicossi*, *Mudzobo* e *My God*. São jogos originários de Moçambique praticados por crianças, jovens e adultos nos seus momentos de lazer. Estes jogos têm múltiplas funções desde comunicativa e de interiorização das normas de convivência, diversificação dialética de tensões e distensões comportamentais, libertação e necessidade de participação, experimentação e desenvolvimento sensório-motor ou meio de desabrochar da função simbólica. Desta feita, pretendemos explorar as várias fases de ensino destes jogos criando várias possibilidades de aprendizagem e participação de mais crianças, jovens e adultos, tendo em conta a inserção social.

Palavras-chave: *Mataczana*. *Xhlomela Chicossi*. *Mudzobo*. *My God*. Fases de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os jogos tradicionais são marcas das atividades físicas de uma sociedade ou um grupo social. São realizados pelos seus praticantes a partir do repertório dos mais velhos, transmitido de forma predominantemente oral dentro de uma geração e de geração em geração, adaptando-se às características do local de prática. Estes são de grande importância, pois agem como parte da memória coletiva de um povo, tornando-se essenciais no cotidiano das crianças, mesmo num cenário desenhado por uma sociedade contemporânea na qual a tecnologia é traço marcante (FREIRE; GUERRINI, 2016).

Considerando que os Jogos Tradicionais integram o patrimônio cultural de um povo, e que constitui a identidade de seus atores sociais ao longo dos anos, são necessários espaços e práticas que favoreçam a sua preservação. Isso porque, de acordo com a UNESCO (2006) as manifestações culturais com essas características, especificamente em relação à transmissão oral de geração para geração, são fragilizadas com o advento dos avanços tecnológicos, com a utilização de outros espaços e formas diferenciadas de comunicação. Assim, o envolvimento da escola neste processo torna-se fundamental.

Os Jogos Tradicionais trazem consigo um manancial de noções sociais adquiridos e posteriormente melhor assimilados com a vida. Ou seja, brincadeiras simples praticadas por crianças em diversas fases do seu desenvolvimento demonstram ideias de regras seguidas de limites impostos. Estes limites estabelecidos são fundamentais para a educação e socialização das mesmas, uma vez que, têm a função de desenvolver o ser humano para o seu enquadramento na sociedade, na qual este será o futuro regente e transformador de forma positiva (FREIRE, 2009).

O uso de Jogos Tradicionais na Educação Física pode auxiliar a aprendizagem, transformando as aulas em momentos favoráveis ao crescimento e desenvolvimento da criança, além de criar um ambiente favorável para a socialização e a integração cultural. Ressalta-se ainda, a importância do componente lúdico e do trabalho com o corpo, de modo a facultar o reconhecimento e a valorização da cultura corporal, no âmbito educacional.

Neste sentido, é indispensável que o professor identifique os saberes prévios dos alunos, realizando uma avaliação diagnóstica para saber quais os jogos tradicionais mais conhecidos pelas crianças e jovens, e daí, planificar com clareza quais serão os jogos a serem praticados.

REFERENCIAL TEÓRICO

A diversidade cultural apresenta-se como uma característica da sociedade contemporânea. Contudo com o avanço da globalização e das tecnologias de informação e comunicação (TICs), algumas manifestações culturais são relegadas para o segundo plano, vivenciando-se cada vez mais, por exemplo, Jogos Virtuais e jogos relacionados a outras culturas, sem intenção de subestimá-los.

Segundo Zunino e Ramos (2008), os jogos tradicionais são considerados como brincadeiras que propiciam ações livres e espontâneas em crianças, estimulando

reflexos perceptivos, motores, intelectuais e sociais que a ajudam a conhecer a si mesma e explorar suas próprias emoções.

A manifestação cultural traçada pelos jogos tradicionais resgata na essência a bagagem cultural da criança reconhecida como pertencente à cultura corporal da comunidade onde está inserida, posto que esta seja compreendida como um conjunto de práticas construídas pelos sujeitos nos contextos históricos diferentes, mas que, devem ser transmitidas de geração para geração.

Para que este patrimônio cultural prevaleça nas comunidades é preciso ensiná-lo e vivenciá-lo além dos muros da escola, sendo esse o grande desafio da disciplina de Educação Física na perspectiva da preservação dos Jogos Tradicionais.

Paralelamente, no processo de preservação da cultura corporal onde a criança está inserida, os adultos possuem tantas tarefas a desenvolver, entre elas a de identificar quais desses tipos de jogos estão sendo menos divulgados atualmente na comunidade. Ouvir os estudantes é um passo significativo nessa identificação.

Os jogos em Moçambique, segundo Prista, Tembe e Edmundo (1992) espelham todas as características universais do jogo ao envolver uma gama de solicitações sensório-motoras, simbólicas e de relação entre os indivíduos. Outra característica é que em quase todos os jogos moçambicanos, o sucesso do jogador depende das suas capacidades e nunca ao acaso. Competir, para as crianças e jovens moçambicanos é realizar uma sequência de proezas, lutar por ocupar um determinado papel, manter-se em jogo durante muito tempo.

Assim, os objetivos do minicurso serão: Identificar a sequência metodológica de ensino dos passos da *Matacuzana*, *Xhlo-mela Chicossi*, *Mudzobo* e *My God*; Estimular a exploração da corporeidade, motricidade e da interculturalidade.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem metodológica está alicerçada na perspectiva fenomenológica porque, de acordo com Martins (2006, p. 55), “[...] abre a possibilidade de descrição, análise e reflexão da realidade vivida pelo professor ao estar com os outros, alunos e professores, dando destaque à perspectiva da existencialidade humana, que se efetiva na complexidade do imediato e na vida”.

A fenomenologia 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 refletir sobre suas

experiências vividas (MARTINS, 2006). Deste modo, a abordagem fenomenológica permite ao pesquisador descrever as situações, as pessoas, os ambientes e recolhe depoimentos dos sujeitos pesquisados (DIAS, 2009).

Segundo Merleau-Ponty (2006, p. 5),

[...] a fenomenologia busca compreender o homem e o mundo a partir de sua facticidade. Entendemos daquilo que não é necessário, mas simplesmente é. A consciência aprende-se a si mesmo como facto. Facto de que as coisas estão aí, simplesmente como são, sem necessidade nem possibilidade de ser de outra forma.

Em oposição às soluções dadas pela ciência e sua metodologia científica, “[...] a fenomenologia busca soluções na descrição da experiência imediata. Vai à realidade vivida e busca a descrição cuidadosa da estrutura básica da experiência direta. Soluciona-se, dessa forma, a dicotomia cartesiana sujeito-objeto” (MARTINS, 2006, p. 49).

DESCRIÇÃO DOS JOGOS

Matacuzana

Os jogadores sentam-se à volta da cova ou do círculo, cada uma com uma pedra na mão, Mugungo ou Xicungo (Maputo) que deverá ter o tamanho maior que as pedrinhas que se colocam na cova ou no círculo.

O jogo consiste em várias fases de manuseamento das pedras, obedecendo a normas e sequências previamente estipuladas:

Xhlorella Chicossi

Participantes colocados em círculo. Iniciam a cantar a melodia “*Xhlorella Chicossi*” e ao som das palmas. Um participante indicado pelo animador, ao pronunciar a palavra *Xhlorella* (“*espreita*”), inclina para frente enquanto que os dois colegas laterais inclinam-se lateralmente por cima do primeiro, olhando um para o outro. Esta sequência repete-se ao longo do círculo, cantando e batendo palmas, e só para quando um dos participantes falha. Este participante será retirado do círculo e ajudará a controlar aos colegas que ainda estão em jogo. O jogo termina quando o número de participantes impede a realização do ciclo.

Mudzobo

Todos os jogadores devem ter o mesmo número de castanhas e posicionam se atrás duma linha a 3m-5m da cova. Cada jogador lança uma castanha de forma a introduzi-la na cova. Sempre que acerta nela recolhe as castanhas já lançadas e que ficaram espalhadas no chão. Quem fica sem castanhas é eliminado e termina quando ficar um apenas com castanhas. As castanhas podem ser substituídas por pedras, grãos de milho e as covas por arcos, cones pneus etc.

My God

No jogo *My God* (Meu Deus) colocamos latas (de achocolatado, ervilhas, milho ou similares) e dividimos o grupo em dois, cada um em uma das laterais da quadra ou pátio. No centro empilhamos as latas (em torno de 5). Um grupo tem por meta derrubar as latas com uma bola (de borracha ou de meia) e/ou queimar as crianças do outro grupo impedindo que estas empilhem as latas novamente. Ganha o grupo que conseguir fazer mais pontos empilhando todas as latas, passando a perna por sobre elas, derrubando-as a seguir e finalmente gritando “*My God*”. Cada grupo faz o papel de defensor das latas por um tempo pré-fixado, por exemplo, 5 minutos. Ganha o jogo o grupo que, neste tempo, conseguir mais vezes montar e derrubar as latas gritando “*My God*”.

CONSIDERAÇÕES

Espera-se com a realização do minicurso, divulgar o patrimônio cultural moçambicano sobre os Jogos Tradicionais; estimular os participantes a gostar e praticar os Jogos Tradicionais Moçambicanos; contribuir para a valorização da interculturalidade.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, G. G.; GUERRINI, D. Os jogos na sociedade contemporânea: as influências dos avanços tecnológicos. **Revista Ensino, Educação, Ciências Humanas**, Londrina, v. 17, n. esp. Selitec 15/16, p. 463-469, 2016.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2009.

MARTINS, J. A Ontologia de Heidegger. In: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. (Org.). **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006. p. 43-56.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PRISTA, A.; TEMBE, M.; EDMUNDO, H. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: INEF, Centro de Documentação e Informação Amílcar Cabral, 1992.

UNESCO. **Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural e imaterial**. Paris: UNESCO, 2006.

ZUNINO, A. P.; RAMOS, E. **Educação pré-escolar: currículos**. Curitiba: Positivo, 2008.



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

ISSN 2527-192X

MÉDOR, Pierre Richard. Educación Física escolar y migración en Chile. Un estudio desde las teorías implícitas de los agentes implicados. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE E INTERCULTURALIDADE / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: MOTRICITY AND INTERCULTURALITY / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: MOTRICIDAD Y INTERCULTURALIDAD, 8., 2019, Maputo, Moçambique. *Anais... / Annals... / Anales...* São Carlos: SPQMH, 2019. p. 201-204.

**EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y MIGRACIÓN EN CHILE. UN ESTUDIO
DESDE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS AGENTES IMPLICADOS**

Pierre Richard Médor
pierre.medor@uach.cl
(Universidad Austral de Chile / Universidad de Granada)

Eixo Temático: Motricidade e Resistência

Resumo: La migración en Chile es un fenómeno reciente que ha generado sorpresa e inquietud en las comunidades educativas en particular y en las políticas públicas educativas nacionales en general. Ante esta nueva y compleja realidad han surgido las Comunidades de Aprendizaje desde las que se está intentando rescatar el valor de las tertulias dialógico-motrices y los grupos interactivos, ello como una potente lógica de trabajo educativo desde la que generar prácticas inclusivas y exitosas al alero de la educación física escolar. Metodológicamente trabajamos desde la investigación cualitativa en base a un enfoque fenomenológico usando la técnica de bola de nieve para la selección de los entrevistados, el tratamiento de los datos se hizo mediante análisis categorial en espiral utilizando el software Nvivo para facilitar el análisis.

Palavras-chave: Comunidad Educativa. Educación Física Escolar. Inclusión. Interculturalidad. Migración.

INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo, siendo un reflejo de la sociedad en el que encontramos diferentes representantes: profesores, alumnado (migrantes y autóctonos), apoderados de diferentes culturas, funcionarios, se necesita respecto a esa diversidad cultural agentes capaces de responder a ese alumnado heterogéneo culturalmente (PASTOR et al., 2010).

Ante esta realidad nos asaltan una serie de cuestiones como: ¿Existen en las escuelas estrategias para facilitar la inclusión de los migrantes en el tejido social? ¿Hay algún lineamiento en el país para fomentar la multiculturalidad o la interculturalidad dentro del sistema escolar? ¿Existe una preocupación de parte del Estado para una educación igualitaria en Educación Física Escolar independientemente de su origen? ¿Permite o favorece la educación física, desde sus actores, el agenciamiento de acciones pedagógicas y disciplinares que potencien la interculturalidad? ¿En qué nos puede

contribuir las teorías implícitas para analizar los puntos de vistas de los apoderados, los directores, los profesores de Educación Física y de otras especialidades respecto a la inclusión, multiculturalidad/interculturalidad?

El objetivo de esta investigación es analizar e Interpretar el proceso de inclusión de los migrantes y de interculturalidad de la comunidad educativa a partir de las teorías implícitas respecto al sistema educativo chileno.

Para responder a estas cuestiones, analizamos las propuestas existentes desde el Estado y las creencias de los diversos agentes del sistema educativo. Se ha denotado que las escuelas chilenas han tenido en esos últimos diez años un incremento significativo de los alumnos migrantes en sus salas de clases. Este cambio radical toma por sorpresa a los docentes ya que no tuvieron en su formación una preparación respecto a este fenómeno reciente.

“Prueba de ello es que, de acuerdo al Centro de Estudios del Ministerio de Educación (Chile) actualmente los estudiantes de origen inmigrante representan sólo el 1,3% de la matrícula de educación primaria y secundaria” (JIMÉNEZ et al., 2017, p. 106).

Sin embargo, hay una mala distribución de los migrantes por colegios, municipios o regiones que no garantiza el desarrollo en igualdad de condiciones de dichos alumnos.

Desde los años 80 ha existido el concepto de educación intercultural bilingüe refiriéndose principalmente a los indígenas (mapuches y aymaras, principalmente) del territorio dejando totalmente ausente la concepción de diversidad cultural migrante (MORA OLATE, 2018).

La colección de estudios existentes sobre la materia resulta ser modesta, lo que lo hace un campo muy atractivo para continuar investigando (CANO; SOFFIA, 2009).

METODOLOGÍA

Para realizar este estudio se utilizó un paradigma interpretativo desde un enfoque fenomenológico ya que su propósito principal es explorar las experiencias de las personas con respecto a la inclusión de los migrantes en el sistema educativo chileno, con énfasis en el ámbito de la Educación Física.

En la fenomenología se obtiene las perspectivas de los participantes, se explora lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con el fenómeno

migratorio (categorías que comparten en relación con éste). Pueden ser sentimientos, emociones, razonamientos, visiones, percepciones etc.

La selección de participantes para las entrevistas, en las escuelas de mayor concentración de migrantes en Valdivia fue mediante la técnica de “bola de nieve”; es decir, la incorporación de participantes se realizó en función de las necesidades de la investigación y el proceso de saturación de la información (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014). Se utilizó un análisis categorial en espiral mediante el Software NVivo.

RESULTADOS

Como resultados nos encontramos con un déficit en término de política de migración inclusiva, una situación de discriminación entre los niños, no se tratan bien por sentir la diferencia entre la manera de expresarse, su color o su manera de actuar. No juegan con los niños que son diferentes a ellos; hay *bullying* de los nacionales hacia los migrantes.

El Sistema de Admisión Escolar no permite una cohesión social entre migrantes y nacionales, los docentes no se sienten preparados y no tienen las competencias interculturales necesarias para cumplir sus objetivos.

A veces se siente discriminación de ciertos docentes respecto a los niños migrantes. Los apoderados no tienen un espacio para poder intervenir y así contribuir a un cambio de paradigma respecto a las dificultades que enfrentan las escuelas respecto a la diversidad cultural de la comunidad educativa.

No hay una adecuación entre la teoría y la práctica respecto a las políticas y programas de las escuelas con la diversidad cultural de sus alumnos y la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANO, V.; SOFFIA, M. Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. **Papeles de Población**, v. 15, n. 61, p. 129-167, 2009.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, M. (Ed.). **Metodología de la investigación**. DF México, México: McGRAW-HILL, 2014.

JIMÉNEZ, F.; AGUILERA, M.; VALDÉS, R.; HERNÁNDEZ, M. (2017). Migración y Escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. **Psicoperspectivas**, v. 16, n. 1, p. 105-116, 2017.

MORA OLATE, M. L. Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. **Polis**, Revista Latinoamericana, v. 49, p. 231-257, 2018.

PASTOR, J.; GONZÁLEZ-VILLORA, S.; CUEVAS, R.; GIL, P. El profesorado de Educación Física ante la inmigración. **Cuaderno de Psicología del Deporte**, v. 10, suple, p. 79-84, 2010.