

Os/as autores/as são professores oriundos/as de duas Universidades Federais (UFSC e UFG) e uma particular (Universidade do Vale do Itajaí-SC - UNIVALI); bem como de acadêmicos e pós-graduandos da UFSC; professores das Redes estadual e municipal de ensino de Florianópolis e de São José; além de Mestres de Capoeira e Educadores populares da região da grande Florianópolis.

ISBN 978-85-99554-30-2



Práticas Corporais

José Luiz Cirqueira Falcão / Maria do Carmo Saraiva
(Organizadores)

Práticas Corporais

no Contexto Contemporâneo: (In)Tensas Experiências

José Luiz Cirqueira Falcão
Maria do Carmo Saraiva
(Organizadores)

Os artigos que compõem este livro são parte dos resultados das investigações desenvolvidas no Projeto intitulado: As práticas corporais no contexto contemporâneo: esporte e lazer re-significados na cidade, apoiado pela Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), do Ministério de Ciências e Tecnologia (MCT), em parceria com a Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (SNDEL), do Ministério do Esporte (ME)

José Luiz Cirqueira Falcão

Maria do Carmo Saraiva

Organizadores

**Práticas Corporais no Contexto
Contemporâneo: (In)Tensas
Experiências**

GRÁFICA
Copiart
EDITORA
2009

Copyright © 2009: dos autores.

Capa: Rita Castelan

Projeto gráfico e Diagramação: Annye Cristiny Tessaro

Revisão: Patrícia Regina da Costa

Impressão: Gráfica e Editora Copiart

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P912 Práticas corporais no contexto contemporâneo : (in)tensas experiências / organizadores José Luiz Cirqueira Falcão, Maria do Carmo Saraiva. – Florianópolis : Copiart, 2009. 304p.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-99554-30-2

1. Esportes - Política pública. 2. Esportes - Aspectos sociológicos. 3. Lazer. 4. Educação física. 5. Capoeira. 6. Futebol. 7. Esportes - Educação. 8. Dança. 9. Maturidade - Aptidão física. I. Falcão, José Luiz Cirqueira. II. Saraiva, Maria do Carmo.

CDU 796.352

CDD 796

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)



Gráfica e Editora Copiart Ltda

Rua São João, 247, Bairro Morrotes

Tubarão, SC, 88704-100

Fone/Fax (48) 3626-4481

copiart@graficacopiart.com.br

Introdução

José Luiz Cirqueira Falcão

Maria do Carmo Saraiva

5

Capítulo I – Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais

Ana Márcia Silva

Francisco Emílio de Medeiros

Ari Lazzarotti Filho

Ana Paula Salles da Silva

Priscilla de Cesaro Antunes

Jaciara Oliveira Leite

10

Capítulo II – Escola: lugar de/e sonhos de educadores(as)

Cristiane Ker de Melo

Fabiano Weber da Silva

Rafael Matiuda Spinelli

28

Capítulo III – Políticas Públicas, Formação e Exercício Autopoiético no contexto contemporâneo: para compreender outras concepções paradigmáticas em esporte e lazer

Carlos Luiz Cardoso

Rodrigo Duarte Ferrari

55

Capítulo IV – Práticas Corporais e a Dimensão da Sociabilidade: a experiência do subprojeto de pesquisa “Práticas Corporais na Maturidade”

Priscilla de Cesaro Antunes

Maria Dênis Schneider

126

Capítulo V – Dança e Formação para o Lazer:
investigando conteúdos e metodologias

Maria do Carmo Saraiva

Andresa Silveira Soares

Elaine Cristina Pereira Lima

Julieta Furtado Camargo

145

Capítulo VI – A experiência do “PERI-Capoeira”: curso de formação de
educadores populares de capoeira na perspectiva intercultural

José Luiz Cirqueira Falcão

Reinaldo Matias Fleuri

Márcio Penna Corte Real

Bruno Emmanuel Santana da Silva

Valmir Ari Brito

Dráuzio Pezoni Annunciato

Marcelo Backes Navarro Stotz

Ivanete Nardi

Leandro de Oliveira Acordi

Lourival Fernando Alves Leite

Marcos Duarte de Oliveira

Daniel Cristiano Savenhago

205

Capítulo VII – Futebol e Capoeira no alto da Caieira: rumo à
consolidação de Núcleo de Cultura Popular e de Movimento – NCPM

Paulo Ricardo do Canto Capela

Edgard Matiello Júnior

Paulo Sérgio Cardoso da Silva

Marco Cordeiro Bueno

269

Introdução

José Luiz Cirqueira Falcão

Maria do Carmo Saraiva

Este livro é resultado do Projeto intitulado: *As práticas corporais no contexto contemporâneo: esporte e lazer re-significados na cidade*, apoiado pela Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), do Ministério de Ciências e Tecnologia (MCT), a partir da Chamada Pública, n. 1, de 2006, em parceria com a Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (SNDEL), do Ministério do Esporte (ME).

O referido projeto teve o intuito de dar continuidade e ampliar as ações de políticas públicas na área do esporte e do lazer na cidade desenvolvidas entre 2004 e 2005 no projeto “*As Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo: Explorando Limites e Possibilidades*”, com a participação de 25 pesquisadores e pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Esses projetos serviram para consolidar o Núcleo da Rede CEDES da UFSC, que conta hoje com equipamentos e materiais didáticos e uma rede de pesquisadores envolvidos em diferentes temas de pesquisas relacionados ao contexto do esporte e do lazer na cidade.

O objetivo principal das ações investigativas que resultaram nesta publicação foi analisar processos de re-significação de diferentes práticas corporais na contemporaneidade, no sen-

tido de contribuir com referenciais teórico-metodológicos para a orientação da sociedade sobre práticas de esporte e lazer na cidade, suas múltiplas expressões e experiências na relação com o ambiente cultural e natural e suas implicações na formação integral, na construção da cidadania e da emancipação humana.

Não é de hoje que as cidades brasileiras, em geral, demonstram carência no que diz respeito à prática de esporte e de lazer como direitos sociais que possibilitem a constituição da cidadania e da emancipação humana numa perspectiva popular que leve as pessoas a conviverem melhor em suas respectivas comunidades. O que salta aos olhos são práticas de esportes convencionais, especialmente vinculados à lógica da competitividade, do rendimento e da *performance*, bem como, o crescente processo de esportivização de práticas corporais tradicionais.

Os diversos subprojetos que compuseram essa pesquisa integrada trouxeram à tona problemas enfrentados no campo acadêmico-profissional da Educação Física e nas Ciências do Esporte, como, por exemplo, o atrelamento dos conhecimentos produzidos pelos(as) pesquisadores(as) deste campo a um certo modelo biomédico e as dificuldades de socialização dos conhecimentos produzidos.

Os procedimentos metodológicos utilizados nos diversos subprojetos da pesquisa foram referenciados nas metodologias aplicadas à pesquisa social, especialmente, aquelas que se aproximam da pesquisa-participante e da pesquisa-ação. As experiências vividas se configuraram, portanto, como investigativas, cooperativas e propositivas.

Concomitante à produção deste livro com os resultados das pesquisas nos subprojetos foram produzidos cinco

videodocumentários¹ que contêm sínteses, imagens, indicadores e resultados das investigações realizadas.

As pesquisas desenvolvidas nesse projeto integrado forneceram elementos para subsidiar estudos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado².

Esse livro explicita, portanto, um fazer investigativo extremamente dinâmico que envolveu sujeitos em diferentes níveis de formação, profissionais de diferentes áreas e campos de atuação. Especial articulação foi realizada com os professores da Secretaria de Educação do município de Florianópolis e também integrantes de organizações sociais e movimentos sociais, como foi o caso da parceria com a Confraria Catarinense de Capoeira e com a Central Catarinense da Capoeira Angola.

Os Capítulos deste livro estão dispostos conforme a seguir: O primeiro Capítulo: *Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais*, trata da complexidade do conceito de prática corporal e sua utilização no campo da Educação Física.

O segundo Capítulo, *Escola: lugar de/e sonhos de educadores(as)*, apresenta as percepções de um grupo de professores/as acerca das relações estabelecidas entre o ambiente escolar e os elementos da natureza, descortinando quais sonhos interpenetram a realidade existente e apontam seus ideais de escola e educação/vida. Para tanto, baseando-se no entendimento dos termos “alfabetização ecológica” e “biofilia”,

1 Videodocumentários produzidos: 1) Falcão, J. L. C. e SARAIVA, M. C. **Núcleo da Rede CEDES da Universidade Federal de Santa Catarina**. 30 min. NTSC, UFSC, 2008. 2) MELO, C. K. *et al.* **(As)Pirações do CorpoMundo**. 30 min. NTSC, UFSC, 2008. 3) FALCÃO, J. L. C. *et al.* **II Curso de Educadores Populares de Capoeira (II PERI-Capoeira)**. Discos I e II, 120 min. UFSC, 2007. 4) FALCÃO, J. L. C. *et al.* **III Mosaico Integrado de Capoeira**. 120 min. UFSC, 2008. 5) SARAIVA, M. C. *et al.* **Dança e formação para o lazer: investigando conteúdos e metodologias**. 25 min. NTSC, UFSC, 2008.

2 Ver: SILVA, B. E. S. **Menino qual é teu mestre?** capoeira pernambucana e as representações sociais dos seus mestres. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. 2006. (2006) e CORTE REAL, M. P. **As musicalidades das rodas de capoeira(s): diálogos interculturais, campo e atuação de educadores**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Educação, 2006.

analisou as possibilidades dos espaços escolares se transformarem em espirais de relações e conexões entre pessoas, lugares e natureza.

O terceiro Capítulo, intitulado: *Políticas públicas, formação e exercício autopoietico no contexto contemporâneo: para compreender outras concepções paradigmáticas em esporte e lazer*, discute ações decorrentes do subprojeto intitulado: *As artes marciais no caminho do guerreiro: para compreender a 'juventude urbana violenta'*, que, por sua vez, procurou englobar as artes orientais (ditas marciais), que se tornaram ferramentas por meio das quais o ser humano pode compreender e interagir com o universo que o rodeia (macrocosmo) e consigo mesmo (microcosmo) de uma forma íntegra.

O quarto Capítulo, cujo título é: *Práticas corporais e a dimensão da sociabilidade: a experiência do subprojeto de pesquisa "práticas corporais na maturidade"*, trata da sociabilização como um dos motivos que leva as pessoas a procurar por práticas corporais, principalmente nos grupos voltados para a maturidade e destaca o convívio social como um dos fatores de aderência e permanência de adultos e idosos em grupos de atividades.

O quinto Capítulo intitulado: *Dança e formação para o lazer: investigando conteúdos e metodologias*, aprofunda a discussão sobre a metodologia da dança-improvisação, que, por sua vez, vem sendo investigada pelas autoras há um bom tempo, na busca de fundamentos teórico-metodológicos que permitam a re-significação da dança nos seus processos de ensino que se desenvolvem tanto na escola quanto no meio cultural.

O sexto Capítulo intitulado: *A experiência do "PERI-capoeira": curso de formação de educadores populares de capoeira na perspectiva intercultural*, discorre sobre duas edições de um curso de formação realizado com a comunidade da capo-

eira do Estado de Santa Catarina. Essa experiência foi materializada a partir da articulação do Núcleo da Rede CEDES da UFSC com o *Núcleo de Educação Intercultural e Movimentos Sociais (MOVER)*, do Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Confraria Catarinense de Capoeira – TRIPLO-C.

Finalmente, o sétimo e último Capítulo, intitulado: *Futebol e Capoeira no Alto da Caieira: rumo à consolidação de Núcleo de Cultura Popular e de Movimento – NCPM*, analisa a experiência desenvolvida com futebol e capoeira tendo como interlocutores movimentos e grupos sociais de Florianópolis, destacadamente, a Central Catarinense de Capoeira Angola, o Centro de Evangelização Popular e o Centro Cultural Escrava Anastácia.

Esperamos que essa obra possa atender aos objetivos com os quais ela foi proposta, ou seja, servir de subsídios para outros grupos de pesquisa, bem como para contribuir com projetos de formação e intervenção na área do esporte e do lazer em comunidades em situação de vulnerabilidade social e outros espaços de formação.

Capítulo I

Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais

Ana Márcia Silva

Francisco Emilio de Medeiros

Ari Lazzarotti Filho

Ana Paula Salles da Silva

Priscilla de Cesaro Antunes

Jaciara Oliveira Leite

Introdução

O conceito de experiência remete a toda região da sensibilidade e da percepção humana, referindo-se à uma construção sensível da existência que ocorre tanto no nível do consciente como naquele que está submerso em cada um. Esse conceito indica, também, que parte da experiência com as práticas corporais pode ser racionalizável, mas parte de seu conteúdo sequer pode ser comunicado ou tornar-se consciente. O alto grau de complexidade desse conceito pode estar afastando a produção acadêmica acerca do tema, porque pouco se observa de produção a esse respeito em campos como o da Educação Física.

Circunstâncias semelhantes também podem estar ocorrendo em relação à análise sobre a natureza das práticas corpo-

rais que buscam proporcionar tais experiências; talvez porque envolvam impulsos, sentimentos e emoções, além de grande enraizamento cultural que não podem ser tratados como variáveis a serem controladas na atividade de pesquisa. Essas características tornam difícil a transformação da experiência em objeto de conhecimento para a racionalidade cientificista, a qual tende a reduzir as práticas corporais ao seu aspecto de comportamento motor, exercitação ou mera atividade física.

Na contramão dessa tendência, a intenção deste Capítulo é refletir sobre a interface entre corpo e experiência, que se constitui no âmbito das práticas corporais representadas a partir de outra concepção de ser humano e de interações sociais, buscando contribuir com referências para a intervenção profissional na educação, na saúde e no lazer. Ao tematizar esses dois conceitos – experiência e práticas corporais – numa perspectiva mais propositiva, se quer também fundamentar a opção pelo conceito de práticas corporais que há alguns anos vem se constituindo no campo da Educação Física e para o qual os autores deste Capítulo têm contribuído (SILVA, 1996; 1999; 2001a; 2001b; 2007; SILVA; DAMIANI, 2005a; 2005b; 2005c; 2006; LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2009).

Corpo e empobrecimento da experiência: marcas na atividade científica tradicional

Um dos dados que fizeram melhor compreender e tentar conceituar as práticas corporais, diz respeito ao modo como a ciência tradicional lida com as temáticas relacionadas ao corpo. Observou-se um processo de objetivação do corpo, de sua transformação em mero objeto e exclusão do âmbito da subjetividade, desconsiderando tudo aquilo que o caracteriza como

humano. A atividade científica, sobretudo em campos como a Medicina do Esporte e a Educação Física, vem operando uma redução do corpo a organismo, numa lógica presa à exclusividade dos indicadores orgânicos, dos dados quantitativos obtidos na análise física da composição corporal ou da eficácia do gesto técnico.

Essa concepção foi colonizando os espaços de lazer, de educação e de saúde, e indica que se deve tratar o corpo como se fosse um objeto ou algo externo a si mesmo. Uma concepção que informa o corpo como se fosse um feixe de processos, do qual cada um deve ser proprietário e administrá-lo com doses regulares de atividade física e dieta alimentar para não ser penalizado no futuro; uma concepção de corpo que reduz as práticas corporais de sua condição de fenômenos culturais, constituintes da experiência, em exercitação mecânica para obter aptidão física ou, apenas, meio ou instrumento para obter saúde. A experiência, nesse sentido, não é subjetiva, vivida pelo eu, mas um conjunto de atribuições em terceira pessoa – ele, o corpo, o qual deve ser controlado e do qual se deve desconfiar por seus impulsos naturais ao prazer.

A atividade científica que opera dessa maneira coloca o homem, paradoxalmente, na condição de sujeito e objeto do conhecimento, numa atitude algo esquizofrênica de uma dupla pertença; uma esquizofrenia que contribui para o culto ao corpo, para o modo pragmático e instrumental com que vem sendo tratado na contemporaneidade.

É a uma concepção ontológica ainda fundada na perspectiva cartesiana que dirige esta concepção de atividade científica: como matéria extensa suscetível de ser compreendida apenas pelas metodologias das ciências biológicas ou da natureza. Agamben (2005) alertou que a ciência tradicional desconfia da experiência; a perspectiva empírico-analítica que é

predominante tende a transformá-la em experimentação. É por conta dessa concepção de ser humano que a atividade científica tradicional substitui o conceito de experiência pelo de experimentação, propondo a atividade física em troca da experiência, instruída pelos treinamentos comprovados experimentalmente, organizados pelo discurso normalizador e moralizante bem informado, como demonstrou Fraga (2006).

A produção do conhecimento e a intervenção profissional organizadas pela lógica que fragmenta o humano e seus processos de vida colaboram com o enfraquecimento da experiência, ocasionando sua transformação em mera vivência. Compreende-se que a singularidade do acontecimento em sua repercussão corporal, a experiência do sujeito de vida, é desconsiderada pelo especialista que diz o que deve ser vivido e aprendido em cada momento. De sua condição de fonte para a vida, a experiência torna-se meio para atingir objetivos planejados por outros. Esse empobrecimento da experiência se faz mais forte para o adulto, pois como indica Benjamin (1985) a vida fica carente de sentido. Outro autor que fala dessa preocupação é Bondía (2002, p. 21) alertando que “[...] tudo o que nos passa está organizado para que nada nos aconteça”.

Trabalha-se com o conceito de cultura de Williams (1992, p. 13), que propõe sua compreensão a partir de uma nova forma de convergência entre as concepções idealista e materialista. Essa convergência constitui um conceito de cultura

[...] como “modo de vida global” distinto, dentro do qual se percebe, hoje, um “sistema de significações” bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social, e [...] o sentido mais especializado, ainda que comum, de cultura como “atividades artísticas e intelectuais”.

Enfatiza-se que esse último sentido abrange não só as artes e a produção intelectual tradicional, mas todas as práticas significativas, como identifica Williams (1992), incluindo as diferentes formas de linguagem, no que se pode incluir a expressão corporal e as práticas corporais.

Essa concepção de cultura vincula-se ao conceito de experiência e incorpora múltiplas evidências e manifestações de vida e arte dos seres humanos. A concepção de cultura, para o autor, é fundamental para sua formulação do conceito de experiência humana, especialmente, a experiência do eu na sociedade mediada, como projeto simbólico que vai sendo tecido como narrativa coerente da própria identidade, com suas experiências no mundo, com sua corporalidade.

As profundas modificações que ocorrem atualmente nas sociedades regidas pela lógica capitalista, inclusive aquelas que se dão com o espaço e o tempo, alteram a natureza das atividades da vida e dificultam enormemente a reflexão e a sensibilização com o vivido. A vivência desse choque estaria paralisando a memória individual e coletiva e a possibilidade de relacionar o passado, o presente e o futuro.

A esta noção de cultura entendida como modo de vida, Thompson (1998) acrescenta a categoria da luta e fala da experiência social, da vivência como o narrado, o vivido; experiência como a reflexão sobre o vivido e a percepção do lugar social dos sujeitos, que se constrói nas práticas cotidianas, dentre as quais incluem-se as práticas corporais.

Benjamin (1987, p. 11) reitera a importância do sujeito histórico, com todas as fragilidades e toda sua capacidade de agir, como o único que pode preservar a memória da experiência, justamente porque tal preservação “pressupõe um projeto de construção do presente”. Esse autor diz que o ser humano

está ficando privado da faculdade de intercâmbio de experiências e que se observa o enfraquecimento da experiência coletiva no mundo do capitalismo moderno. Isso porque essa experiência constitui-se como o oposto do grande acontecimento; fala-se aqui daquilo que pode nem ter sido notado, mas que, por alguma razão, volta à memória do homem. Na experiência, os elementos não estão perdidos e encontram-se imersos na corporalidade.

O autor chama a atenção para a pobreza da experiência, na medida em que percebe que há um processo crescente de sua redução a algo apenas individual, rápido, efêmero, descartável, sem passado ou futuro. A narração, feita com a autoridade da velhice e de forma concisa, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1985, p. 114)

Nesse sentido, a ideia de experiência aparece como um saber a ser narrado às novas gerações pelos mais velhos, mas que se encontra em vias de extinção e, por isso, aquele autor busca instigar a reflexão sobre o tema.

Observa-se que esse processo de empobrecimento parece ser também aquele que a Educação Física vem sofrendo. A intervenção profissional que predomina é aquela que se pauta, especialmente, pelo ensino do esporte convencional ou por práticas corporais que vão se esportivizando ou se conformam

à lógica da academia. São atividades, em geral, estandardizadas pela ciência e pelo mercado, proporcionando apenas a reprodução genérica aos indivíduos que as praticam. O reforço a esse tipo de atividade ocorre pela mídia, que incita professores e alunos a restringirem-se ao nível superficial da vivência dessas manifestações, reproduzidas acriticamente e descoladas da experiência pessoal e coletiva. Sem experiência não há a atribuição de sentido ou significado pelos sujeitos envolvidos, apenas repetição e conformação. Atividades que se constituíram como mercadoria na forma de serviços a serem adquiridos na esfera da circulação e que provocam a mercadorização da experiência (SILVA, 1991), transformada numa efemeridade, resignificando-a para uma obsessão à vida biológica que sequer é percebida.

A escritura da vida, sob essa concepção que se dissemina, vai afastar o homem das possibilidades da experiência e conformá-lo a assumir a objetividade do biológico como sinônimo de vida.

Alguns elementos sobre o conceito de práticas corporais

É com esse conjunto de preocupações, brevemente anunciadas acima, que, juntamente com uma parcela significativa da comunidade acadêmica que vem trabalhando para construir outra concepção de intervenção social, assim como de produção do conhecimento, se utiliza o conceito de práticas corporais.

Para melhor compreender esse movimento de parcela da comunidade acadêmica e para identificar com que sentido e significado esse conceito vem sendo utilizado é que se desen-

volveu uma pesquisa sobre as práticas corporais na literatura científica brasileira. Analisou-se um conjunto de artigos, teses e dissertações e apresentam-se alguns dados encontrados, os quais permitem uma perspectiva interessante sobre o tema.

Pode-se afirmar que o termo práticas corporais vem sendo operado por vários campos do conhecimento, sendo a Educação Física o que o utiliza com maior frequência. Nos campos da Educação, Antropologia, Sociologia, Psicologia, História e Saúde seu uso também é, relativamente, frequente, ainda que com diferentes significados e sentidos.

No campo da Educação Física, o termo práticas corporais vem sendo eleito pelos pesquisadores que estabelecem relação com as ciências humanas e sociais, pois os que dialogam com as ciências biológicas e exatas operam com o conceito de atividade física. Na Educação, o termo é recorrente e também se mostra como relevante para aquela comunidade acadêmica.

Na medida em que o termo é operado pelo campo da Saúde, especialmente aquela parcela que produz e atua na saúde coletiva, seu conteúdo demonstra preocupações com os cuidados ao corpo. Nesse sentido, as práticas corporais entram como complementares aos cuidados convencionais, trazendo elementos da cultura oriental, como é o caso da meditação, do relaxamento e de práticas corporais milenares. Em certa medida, essa também é a ênfase do campo da Psicologia, predominando um olhar terapêutico para com as práticas corporais, ainda que as compreendendo como engendradas por tensões e conflitos pessoais, ou produzidas especificamente por determinadas sociedades ou estratos sociais.

A Antropologia parece operar com o termo compreendendo-o, predominantemente, como sinônimo de técnicas corporais, principalmente tendo por base o clássico texto de Mauss

(2003). Aparecem, porém, menções a técnicas extremamente diversas, desde aquelas mais elementares, como os cuidados de higiene, até aquelas mais complexas e elaboradas, como a *body art* e o esporte. Há menção, ainda, há técnicas corporais específicas de determinadas populações e grupos sociais, como é o caso dos indígenas, crianças em situação de rua e trabalhadores rurais, entre outras.

A preocupação com os significados e sentidos atribuídos às práticas corporais por parte dos sujeitos que as praticam foi frequente no material analisado, demonstrando preocupação em considerar os conteúdos subjetivos, individuais e coletivos, postos em ação nas práticas corporais, para além dos efeitos físicos mais imediatos. No material analisado que utiliza o termo práticas corporais, essa preocupação aparece aliada a outro forte componente, talvez o principal: a consideração pelas práticas corporais como elemento da cultura, isto é, das manifestações culturais que se explicitam principalmente na dimensão corporal.

De modo geral, são poucas contribuições explícitas dos pesquisadores para conceituar práticas corporais; no entanto, perceberam-se algumas indicações que apontam para outra perspectiva ontológica e seu desdobramento em uma compreensão de corpo que se opõe ao biologicismo. Ressalta-se, inclusive, que a expressão “não só biológica” é recorrente nos textos pesquisados, o que já indica certa demarcação conceitual, ainda que se definindo pelo contraste com aquilo que não é ou não quer ser.

Apesar de uma dispersão conceitual, a frequência crescente com que vem aparecendo na literatura acadêmica denota que práticas corporais é uma expressão que foi acolhida, especialmente pela Educação Física, e vem sendo cada vez

mais utilizada nas produções desse campo. Assim, identificou-se que o termo práticas corporais já se constitui com potencialidade para ser estruturado como conceito, necessitando de certo nível de consenso, ainda que provisório, dentre a comunidade acadêmica.

Dentre os textos analisados e que apresentavam mais explicitamente uma conceituação, identificaram-se vários elementos argumentativos. São eles:

1. São identificadas como manifestações culturais que enfocam a dimensão corporal, característica, segundo os textos analisados, não presente na perspectiva dos pesquisadores que utilizam o conceito de atividade física;
2. Buscam superar a fragmentação identificada na constituição do ser humano e denotam uma crítica à forma de organização da vida contemporânea e seus desdobramentos no corpo;
3. Apontam para uma ampliação conceitual desse termo com elementos das ciências humanas e sociais e tencionam com uma concepção de ciência pautada na objetividade e neutralidade;
4. A exemplificação encontrada indica as práticas corporais como sendo, principalmente, esporte, ginástica, dança, luta, *tai-chi*, *yoga*, práticas de aventura e jogos;
5. Destacam-se as diferenças e contrastes entre as práticas corporais orientais e as ocidentais;
6. Externam uma preocupação com os significados e sentidos atribuídos às práticas corporais por parte dos sujeitos que as praticam, para além de sua utilidade mais pragmática; e

7. Apresentam finalidades como educação para sensibilidade ou educação estética, para promoção da saúde, para desenvolvimento do lazer, para a sociabilidade e para o cuidado com o corpo.

No sentido de contribuir com essa delimitação conceitual e considerando, especialmente, os usos do termo nos diferentes campos de conhecimento, entendem-se práticas corporais como fenômenos que se mostram, prioritariamente, em âmbito corporal e que se constituem como manifestações culturais. Essas manifestações são compostas por técnicas corporais e é uma forma de linguagem, como expressão corporal. Constituem o acervo daquilo que vem sendo chamado de Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento. Essas manifestações que se expressam corporalmente são constituintes da corporalidade humana e algumas delas podem e vêm sendo tematizadas como conteúdos da disciplina curricular obrigatória Educação Física, assim como vêm se constituindo como objetos de pesquisa pelo campo acadêmico da Educação Física e das Ciências do Esporte.

Há grande amplitude no entendimento de práticas corporais, mas a delimitação conceitual que se pretende caminha na direção da tese defendida por Krieger (2006). Para esse autor, campos, setores e áreas novas das humanidades possuem dificuldade em trabalhar com conceitos fechados, como decorrência da própria natureza de seu objeto de reflexão. Por conta dessa condição, a ampliação de seu espectro de entendimento e utilização do conceito, corre o risco, inclusive, de confundir-se com seu uso no senso comum ou assumindo diferentes significados e sentidos.

As práticas corporais e a ambiguidade da experiência: para concluir

Em pesquisas empíricas anteriores (SILVA; DAMIANI, 2005a; 2005b; 2005c; 2006), identificou-se entre os sujeitos participantes de trabalhos com práticas corporais desenvolvidas no âmbito do lazer, dificuldades para apreender e experienciar o novo. Um aspecto do processo de empobrecimento das possibilidades de percepção e expressão que lembrou os alertas feitos por Adorno (1995).

Buscou-se, naquelas experiências, caminhar para um autoconhecimento com criatividade, numa poíesis de si, sem se deter apenas na dimensão subjetiva ou na interioridade desse processo. O trabalho dos grupos foi fundamental no processo daquelas experiências pedagógicas, na medida em que se possibilitava aos sujeitos se apropriarem das técnicas corporais, do conhecimento sistematizado pela humanidade em cada uma daquelas práticas corporais, numa reconstrução experimentada coletivamente. O processo pedagógico auxiliava a reconstrução histórica de cada uma dessas práticas corporais, contribuindo para que cada um pudesse melhor compreendê-las em seus nexos e determinações, parte fundamental das experiências vivenciadas ao longo do processo.

A significação humana compreende esquemas da experiência enraizados no corpo e que são considerados como estruturas pré-conceituais da sensibilidade e da racionalidade. Esses esquemas constituem os modos de percepção, a maneira do homem se orientar e de interagir com o mundo, seja com os objetos, com os acontecimentos, com as pessoas ou com a Natureza.

As práticas corporais mesmo quando determinadas pelo viés hegemônico não se desprendem dos esquemas da experi-

ência, mas os direcionam, o que implica num certo empobrecimento da experiência. Porém, a capacidade de significação singular da experiência não se anula nessa tensão com as práticas hegemônicas, apenas coloca-se em relação, manifestando-se muitas vezes como experiência não consciente.

Segundo Damásio (2000), os dispositivos linguísticos são apropriados para traduzirem a memória das experiências e aquisições individuais em relatos autobiográficos. Desse modo, a biografia dos sujeitos é constituída por sua história, tanto imaginária quanto proveniente da experiência. Essa biografia emerge por meio das palavras, constituindo o próprio eu à medida que rememora sua história. Esse autor diz, ainda, que o marcador somático da vida psíquica permanecerá sempre como condição da linguagem, parte fundamental do princípio que faz com que o humano seja, ao mesmo tempo, fruto do diálogo com o mundo das coisas, dos outros e com seu mundo interior.

Pode-se considerar, ao menos como hipótese de trabalho, que a experiência não se reduz à consciência daquilo que é realizado, mas é também essa significação humana, uma certa dose de intencionalidade, a qual se constitui no processo de humanização que gera um sentido à experiência. Quando verbalizada, a experiência não se coloca de forma transparente, assim como não há correspondência objetiva, exata, entre a experiência e aquilo que se pensa ou que se diz ter experienciado. A experiência permanece, assim, submersa no sujeito, vislumbrada na narrativa, mas mergulhada na corporalidade, e, nem por isso, é menos importante.

A literatura sobre o tema indica que o comportamento emerge de estados intencionais particulares que constituem diferentes linguagens. O ser humano se constitui como uma unidade psicossomática que possui uma história simultaneamente filogenética e ontogenética; a história como construção cul-

tural e enraizada corporalmente. Essa condição de historicidade é característica do humano, responsável pela produção da vida como tal, tanto em sua dimensão biológica quanto social, inclusive em sua intencionalidade voltada às práticas corporais e aos projetos de vida.

Nessa direção que é possível compreender que a ação precede e informa a linguagem simbólica, o que já teria identificado Mauss (2003) como um importante estudo a ser realizado sobre as técnicas corporais. Ele também lembra que cada cultura constrói seus corpos e o faz, sobretudo, a partir do reconhecimento e valorização de alguns atributos corporais e comportamentos em detrimentos de outros. A imitação daqueles bem-sucedidos, especialmente pelas novas gerações, faz com que os sujeitos de cada cultura construam seus corpos e comportamentos. O autor diz, também, que o conjunto de práticas, hábitos, costumes, crenças e tradições que caracteriza uma cultura não apenas se refere ao corpo, como é no corpo que encontra sua principal objetivação, a partir das diferentes técnicas corporais, e sua constituição em diferentes práticas culturais.

Considera-se, assim, que o gesto precede a linguagem e introduz o humano no mundo e o mundo no humano, constituindo uma experiência fundamental que se incorpora ao discurso sobre si. Pode-se, então, considerar que a narrativa da experiência vivida é, sim, parte importante da própria experiência, inclusive porque é aquela que marca o sujeito a ponto de fazê-lo destacar-se em seu discurso, a ponto de ser importante de ser comunicado aos demais.

Se as práticas corporais, ao desprenderem-se de um fim unicamente utilitarista, possibilitassem experienciar outras dimensões pouco exploradas, como as emoções, as relações com o outro, com os elementos da natureza, se tornariam ainda mais importantes como colaboração que a Educação Físi-

ca pode prestar em sua contribuição social. Como afirmado em outro momento (SILVA, 2007), a fruição de uma experiência no grau de envolvimento que algumas práticas corporais podem proporcionar coloca em jogo o conjunto dos órgãos e sentidos humanos, retoma possibilidades sensíveis esquecidas, possibilidades, essas, que podem fornecer outros registros a partir do qual o sujeito pode se reconstruir.

Adorno (1970, p. 152), nos fala que, ao tentar compreender e interpretar aquilo que se experiencia e trazê-lo ao nível consciente para transformar em narrativa, sem nunca conseguir totalmente, pode estar uma semente de autonomia e emancipação. Ao buscar contemplar na narrativa a experiência vivida, em tentativas permanentes e nunca plenamente realizadas, pode-se manter o questionamento ao princípio da realidade que prevalece no cotidiano, nos fazendo vislumbrar outras possibilidades.

Quando buscamos reforçar o conceito de práticas corporais, objetivamos uma intervenção social em Educação Física que dê importância ao impulso lúdico que Eagleton (1993, p. 154) já destacava. Com as práticas corporais desenvolvidas nessa perspectiva da experiência, pode-se ter alguma esperança em contribuir com o desenvolvimento de capacidades humanas, perseguindo-as até seu enraizamento corporal, na perspectiva de um mundo que possa ser socialmente compartilhado. É possível, com as práticas corporais, experienciar os trágicos limites do homem, reconhecer a finitude humana, talvez como positividade, diferente da lógica de eternização da juventude ou de absolutizar a experiência individual, independente do drama coletivo, que prevalecem no momento contemporâneo. Compreender que a imortalidade pode ser fruto de um reconhecimento público a ser conquistado ao longo de uma

existência, como diziam os clássicos gregos, uma existência repleta de beleza, tanto quanto do bom e do justo.

Referências

ADORNO, T. W. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 1970.

_____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGAMBEN, G. *Infância e História*. Destrução da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*. Magia e Técnica, Arte e Política, v. I. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Obras escolhidas*. Rua de mão única, v. II. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

DAMÁSIO, A. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

EAGLETON, T. *A ideologia da estética*. Tradução de Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FRAGA, A. B. *Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa*. Campinas: Autores Associados, 2006.

KRIEGER, M. da G. *Terminologia técnico-científica: políticas linguísticas e mercosul*. ciência e cultura (sbpc), v. 58, p. 45-48, 2006.

LAZZAROTTI Filho, A. *et al.* O termo “práticas corporais” na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. *Anais do Congresso Goiano de Ciências do Esporte* [Online], 6 jun 2009. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/congoce/VICONGOCE/paper/view/1737>>. Acesso em: 6 jun. 2009.

MAUSS, M. *Técnicas corporais*. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.

SOUZA, A. M. de. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Centro de Ciências da Educação. *Esporte espetáculo: a mercadorização do movimento corporal humano*. 1991. 152f Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação.

_____. Das práticas corporais ou porque Narciso se exercita. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, IJUÍ, v. 17, n. 3, p. 244-251, 1996.

_____. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. *Caderno Cedes*, Campinas: Unicamp, n. 48, p. 07-29, 1999.

_____. A natureza da physis humana: indicadores para o estudo da corporeidade. In. SOARES, C. L. *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001a.

_____. *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo da felicidade humana*. Campinas: Autores Associados, 2001b.

_____. Das relações estéticas com a natureza. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas: Autores Associados, v. 28, n. 3, p. 141-155, 2007.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. *Práticas Corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física*, v. 1. Florianópolis: Nauembla, 2005a.

_____. *Práticas Corporais: trilhando e compar(trilhando) as ações em Educação Física*, v. 2. Florianópolis: Nauembla, 2005b.

_____. *Práticas Corporais: experiências em Educação Física para outra formação humana*, v. 3. Florianópolis: Nauembla, 2005c.

_____. *Práticas Corporais: construindo outros saberes em Educação Física*, v. 4. Florianópolis: Nauembla, 2006.

THOMPSON, J. O Eu e a Experiência num Mundo Mediado. In: THOMPSON, J. *A Mídia e a Modernidade – Uma Teoria Social da Mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 181-203.

WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Capítulo II

Maquete ambiental: a escola como lugar e os sonhos de educadores(as)

Cristiane Ker de Melo

Fabiano Weber da Silva

Rafael Matiuda Spinelli

Apresentação

Este texto apresenta a descrição do processo e o resultado dos dados coletados através de uma das técnicas de investigação científica utilizada na realização da pesquisa intitulada *Expressividades do CorpoMundo*. Outras partes e dimensões desta pesquisa estão apresentadas no livro *Esporte e Lazer na cidade. Práticas de lazer re-significadas* (FALCÃO; SARAIVA, 2007).

Utilizando elementos metodológicos da sócio-poética, tem por objetivo apresentar, compreender e discutir as perspectivas de olhares e percepções de um grupo de professores acerca das relações estabelecidas entre o ambiente escolar e os elementos da natureza, descortinando quais sonhos interpenetram a realidade existente e apontam seus ideais de escola e educação/vida. Para tanto, baseando-se no entendimento dos termos **alfabetização ecológica** e **biofilia**, descreve, a partir desse cenário de realidade e sonhos, as possibilidades do

esquadrinhamento dos espaços escolares se transformarem em espirais de relações e conexões entre pessoas, lugares e natureza.

O lugar da escola

Diriam alguns educadores que educar é deixar marcas. Outros, por sua vez, afirmariam que educar é abrir caminhos, é criar possibilidades. Outros, ainda, sustentariam que educar é dialogar, é libertar. Tudo isso pode ser verdade, posto que constituem possibilidades de olhares sobre, mas o grande impasse parece estar manifesto em: Como alcançar essas metas? Que direção seguir? Quais instrumentos utilizar? Quais os fatores que interferem? Sendo a educação um processo, quem é educado nesse percurso? Quem educa quem? Qual é o lugar da educação? A casa? A rua? A escola? O corpo? Quem seria o sujeito desse processo? Os alunos? A escola? O ambiente? Os professores? Os conteúdos? Os métodos? As técnicas? Os instrumentos? A legislação? Os gestores? As relações? Educar para quê? Para quem? Para onde? Que tipo de educação se quer?

Sem pretensão de responder a tais questões neste texto, apenas destaca-se que todas essas questões vêm permeando há muito tempo o foco de atenção dos educadores e dos estudiosos da educação. São perguntas que nunca se calam para aqueles que tem um entendimento ampliado e um compromisso verdadeiro com a formação do ser humano, considerando todas as suas dimensões – físicas, mentais emocionais e espirituais. Pois tais atores sociais compreendem que há muitas coisas envolvidas circunscrevendo o ato de educar. E reconhecem que as questões relativas à educação e/ou aos processos de formação, desenvolvimento e conhecimento da vida são complexos e dinâmicos.

Já a escola, por sua finalidade potencial, qual seja, de educar, torna-se foco de interesse diante do que se quer apresentar neste texto.

Educar e formar são elementos orientadores da prática escolar, mas o entendimento desses elementos sugerem muitos equívocos pela falta de clareza dos princípios que os sustentam. Educar, em geral, é assumido como sinônimo de formação, em sentido restrito, representando a avaliação do desempenho dos sujeitos a partir de conteúdos específicos. Com isso, educar representa um status de formatação, no sentido de fôrma, de enquadramento, de adequação, de adaptação à sociedade e de homogeneização dos sujeitos envolvidos. Mas, numa perspectiva dialética, precisa-se reconhecer as **astúcias** (CERTEAU, 1994) presentes nos interstícios das relações cotidianas em seu interior, precisa-se considerar que a escola abriga também novas possibilidades de abertura e de desenvolvimento dos sujeitos (cidadãos do mundo) através de experiências de estímulo à imaginação, à criação, ao pensamento crítico, à consciência, à autonomia e aos bons sentimentos.

Portanto, superando essa ideia da escola como espaço exclusivo para efetivação do que se conhece como educação pelo senso comum, como mera transmissora de conhecimentos, aponta-se a possibilidade de constituir-se como um lugar de estabelecimento de relações das pessoas entre si, dessas com as coisas, espaços, lugares e ideias, regendo todo o processo educativo e formativo dos sujeitos. Com tal entendimento, suas paredes se ampliam e alcançam outras esferas. Pois, onde quer que o sujeito (educador ou educando) esteja, seja na escola ou fora dela, ao estabelecer essas possibilidades de relações se está tanto tecendo as tramas de uma autoformação educativa, quanto a dos outros que com elas interagem. Nesse

processo redesenha-se as circunscrições do ambiente num constante processo de retroalimentação ao longo de toda a vida, como re-significações e formas de resistência ao estabelecido.

Na sociedade atual, para grande parcela da população, a escola parece constituir-se num fórum privilegiado (talvez o único!) de educação, ou seja, de possibilidade de acesso ao conhecimento e a alguma forma de orientação sobre valores humanos. Sendo assim, as tramas tecidas em seu interior ganham grande dimensão de importância no que tange à responsabilidade de formação e constituição dos sujeitos que dela participam, principalmente para aqueles segmentos populacionais que no cotidiano da vida lutam contra as adversidades e opressão de um sistema sócio-econômico que lhes tolhe incansavelmente as oportunidades de desenvolvimento como ser humano. Assim, na vida prática, pode-se verificar que, para muitas crianças³ e, também, educadores⁴, a maior parte do dia é vivida no contexto da escola. Pergunta-se então: essa possibilidade representa uma ampliação ou uma restrição do entendimento da vida na esfera social? Qual a qualidade da experiência da vida nesse tempo e nesse espaço? Quais aprendizados são incorporados? Quais valores o permeiam?

Mesmo considerando a existência aspectos limitadores, não se pode desconsiderar que coexistem na escola possibilidades também de constituir-se num lugar para abrigar e amadurecer sonhos e esperanças.

Toma-se então a educação – como um fenômeno social – em um sentido mais amplo, não restrita à apreensão e acúmulo de conhecimentos, mas como um processo de apreensão da

3 Muitas crianças desde tenra idade passam praticamente o dia todo na escola/creche, em função da necessidade de trabalho dos pais.

4 Na realidade brasileira, com salários muito baixos, os professores costumam trabalhar em mais de um turno, ou mesmo em várias escolas, a fim de ter um salário um pouco mais elevado.

linguagem do mundo, portanto, passível de ser incorporada em todos os tempos/espacos-lugares. Pois as interações com o mundo constróem o conhecimento sobre ele; assim como influencia e modifica as coisas em redor, o homem é influenciado e modificado por essas coisas que se vê e vive no mundo. Sob essas condições é escrita a história a partir de diferentes formas de linguagem. Assim nos educamos.

E do sujeito no mundo

Por sermos humanos, somos inseparáveis da trama de acoplamentos estruturais tecida por nossa permanente 'trofolaxe'⁵ linguística. A linguagem não foi inventada por um indivíduo sozinho na apreensão de um mundo externo. Portanto, ela não pode ser usada como ferramenta para a revelação desse mundo. Ao contrário, é dentro da própria linguagem que o ato de conhecer, na coordenação comportamental que é a linguagem, faz surgir um mundo. Percebemo-nos num mútuo acoplamento linguístico, não porque a linguagem nos permite dizer o que somos, mas porque somos na linguagem, num contínuo ser nos mundos linguísticos e semânticos que geramos com os outros. Vemo-nos nesse acoplamento, não como a origem de uma referência nem em relação a uma origem, mas como um modo de contínuo transformação no devir do mundo linguístico que construímos com os outros seres humanos (MATURANA; VARELA, 2001, p. 257).

O trabalho de Maturana e Varela (2001) trata do aprofundamento do pensamento sobre a biologia do conhecimento e a respeito da concepção de alteridade, a qual chama de "biologia do amor". A interação desses elementos compõe

⁵ Tradução literal do grego: fluxo de alimento.

a “Matriz Biológica da Existência Humana”. Segundo os referidos autores,

[...] sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade. Qualquer coisa que destrua ou limite a aceitação do outro, desde a competição até a posse da verdade, passando pela certeza ideológica, destrói ou limita o acontecimento do fenômeno social. Portanto, destrói também o ser humano, porque elimina o processo biológico que o gera. Não nos enganemos. Não estamos moralizando nem fazendo aqui uma prédica do amor. Só estamos destacando o fato de que biologicamente, sem amor, sem aceitação do outro, não há fenômeno social. Se ainda se convive assim, vive-se hipocritamente, na indiferença ou na negação ativa (2001, p. 269).

Essa ideia se tece através da linguagem do convívio, no diálogo, no permanente movimento inte(g)rativo dos seres humanos entre si e o mundo, em todas as suas interfaces, portanto, na dinâmica social. Somente nessa dinâmica se pode perceber as relações entre ação e conhecimento, as quais devem ser fundamentadas na aceitação do outro junto a si. Isso possibilita, a partir da intersubjetividade, despertar a consciência e o reconhecimento do outro como legítimo outro na convivência (MATURANA; VARELA, 2001). Tal convívio permite lidar com a diversidade de formas de manifestação e entendimento da vida. Permite restabelecer conexões esquecidas entre pessoas, lugares e natureza.

Esse processo dialógico entre os seres humanos ocorre mediado tanto pelos valores culturais e significados sociais manifestos através das diferentes linguagens corporais quanto pela estrutura e organização do ambiente – também produzidos pelo corpo. Como salienta Foucault (1987), em relação ao controle da sociedade sobre os indivíduos, este não se opera

simplesmente pela consciência e pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo”⁶. Reconhece-se assim o fato de a dimensão corporal somente poder se manifestar na base da dimensão ambiental, da qual não se exclui o social, uma vez que todas as formas de controle e disciplina operados pelo social/ambiental, repercutem no corpo. Em razão disso o interesse envolvendo a relação escola e meio ambiente, não se pode equivocar em tratar a educação ambiental dissociada do corpo, pois dialeticamente, o corpo compõe o ambiente, assim como o ambiente compõe o corpo, apesar das contradições e idiosincrasias.

Dito isso, destaca-se aqui a organização do espaço, do ambiente, que tem muito a dizer e educar acerca dos valores e significados incorporados à ordem (dinâmica) sócio-cultural, bem como a sua influência no corpo/vida⁷. Como afirma Santos (1996, p. 83), o espaço representa as formas que contém, mais a vida que as anima, sendo assim, caracteriza-se como um sistema de valores que se transforma permanentemente. Nesses termos, o ambiente constitui o elemento sustentador da construção do corpo, uma configuração que faz pensar no fato de toda forma de educação ser por si mesma ambiental.

Essa configuração de indissociabilidade entre corpo, educação e ambiente necessita ser compreendida e aprofundada através das dimensões do que Capra (2006) chama de **alfabetização ecológica**. Orr (2006) explica essa expressão dizendo que, para alcançar essa meta deve-se ter por base a compreensão e a consideração de fatores como: a) o desequilíbrio dos ecossistemas reflete um desequilíbrio anterior da mente, pois a

⁶ Foucault (1987) considera essa questão como uma realidade **biopolítica**. Para ele, foi no biológico, no somático e no corpo que a sociedade capitalista investiu suas pretensões.

⁷ Interessante destacar que também outras culturas correlacionam as influências da relação corpo-ambiente. Os antigos chineses já conheciam e estudavam a influência da organização do espaço na vida das pessoas através da técnica chamada *Feng Shui* (CRAZE, 1998).

crise ecológica, é antes, em todos os sentidos, uma crise de educação; b) toda educação é educação ambiental, pois por inclusão ou exclusão ensinamos aos jovens que somos parte integral ou separada do mundo natural; c) sendo assim, a meta deve ser a capacidade de estabelecer ligações entre a cabeça, a mão, o coração e a capacidade de reconhecer os diferentes sistemas de um padrão que interliga.

Tudo isso, portanto, conduz a uma compreensão sistêmica da vida, como uma grande teia capaz de acolher e, ao mesmo tempo, dar sustentação e fornecer esperanças às gerações vindouras.

Assim, o presente texto tem por objetivo apresentar e discutir as perspectivas de olhares de um grupo de professores⁸ (sujeitos-educadores) acerca das relações estabelecidas entre ambiente escolar⁹ e natureza¹⁰. Em outras palavras, busca em primeiro lugar, compreender como esses sujeitos percebem que o ambiente escolar se estrutura fisicamente; segundo, registrar como representam suas impressões sobre a presença, ou não, de elementos da natureza; e, terceiro, descobrir quais sonhos interpenetram a realidade existente, com seus ideais de educação/vida. Diante desses cenários de realidade e sonhos, através das lentes de pesquisadores-observadores, buscou-se focalizar espectros que são capazes de influenciar e serem influenciados, de modificar e serem modificados, no contexto das relações socioambientais escolares.

8 Trata-se de um grupo de educadores (13 no total) da rede pública e particular de ensino da grande Florianópolis – SC, participantes-voluntários do subprojeto de Pesquisa “Expressividades do CorpoMundo”. Esse projeto buscou consolidar uma rede ativa de agentes multiplicadores, criadores e problematizadores de propostas pedagógicas interdisciplinares orientadas para a interseção entre corpo, lúdico e natureza. Fundamentado a partir de princípios da ecologia e da complexidade, foi desenvolvida uma pesquisa-ação baseada em experiências do corpo brincante, com o intuito de construir um processo de sensibilização e percepção da natureza como dimensão constituinte do próprio organismo humano.

9 Aqui no texto o termo ambiente escolar se refere à organização dos elementos presente e das dimensões espaciais e estruturais (arquitetura).

10 Refere-se aos elementos do ambiente natural, tais como: árvores, plantas, água etc.

Buscando Ecos do CorpoMundo

A expressão desses olhares pôde ser colhida através da expressão artística dos corpos-brincantes desses sujeitos-educadores que, corresponsáveis pela vida, acreditam e manifestam no exercício cotidiano do ato de educar, possibilidades para vencer as resistências daquilo que teima em impor limites ou não se apresentar como vida nesses espaços.

Cumpra salientar que por se tratar de um recorte teórico de estudo mais amplo, as técnicas e instrumentos investigativos adotados pautaram-se por diferentes dinâmicas e atividades de caráter lúdico, vividas junto ao grupo dos sujeitos-educadores. Todas as formas de ações e as reações delas suscitadas caracterizaram, no contexto da pesquisa, elementos de análise. Sendo assim, do recorte proposto, descreve-se a seguir uma das dinâmicas aplicadas com o grupo de professores durante o processo investigativo¹¹. Denominou-se essa dinâmica de **maquete ambiental**¹².

Numa das primeiras intervenções com o grupo, solicitou-se aos professores que expressassem-se por meio de desenhos, colagens e/ou pinturas¹³, acerca dos seguintes temas:

- a) Ambiente escolar real: como é a sua escola?
- b) Ambiente escolar ideal: como seria a escola do seu sonho?
- c) A relação ambiente escolar e natureza.

¹¹ Esse momento da investigação foi realizado no Parque Ecológico do Córrego Grande, em Florianópolis – SC.

¹² Com esse tipo de abordagem a investigação ganhou os contornos e os elementos da sócio-poética proposta por Gauthier (2001).

¹³ Foram disponibilizados materiais como: giz de cera, canetas coloridas, lápis de cor, cola, tesoura, papel, etc.

Apesar de o grupo de professores ter conhecimento da intenção do projeto em abordar as relações entre educação, estética, ludicidade e natureza, nessa proposição de atividade não foi comentado nada acerca dessas possibilidades, somente foi solicitada a confecção do desenho a partir das sentenças acima enunciadas. Cada uma dessas propostas foi sendo apresentada separadamente; à medida que se concluía uma tarefa é que a outra era disponibilizada; e, uma organização diferenciada dos participantes igualmente foi indicada para a execução dos movimentos de cada proposta: a primeira foi elaborada de forma individual; a segunda, em duplas; e, a terceira, em quartetos. Após o término do trabalho, com o movimento dos pequenos grupos, todos se reuniram formando uma grande **mandala**¹⁴, distribuindo suas produções ao centro para um exercício de expressão verbal de suas significações e análise coletiva.

Com essa intervenção as primeiras experiências de trabalhos coletivo no projeto começaram a ganhar forma, cor, textura, sentidos, etc. Pela convergência dos elementos expressos através dessa maquete, na qual até seus sonhos de educadores puderam ser projetados, os espectros identificados assumiram significativa importância no interior da pesquisa-ação, resultando na necessidade de atenção e um maior aprofundamento dos elementos expressos nas artes lúdicas desses corpos-brincantes.

Esquadrinhando os Espaços Escolares

A partir desse ponto apresenta-se aqui a descrição, discussão e análise de alguns elementos destacados na produção da **maquete ambiental**. As imagens dessas produções estão

¹⁴ A palavra **mandala** vem do sânscrito e tem vários significados, o principal deles é círculo mágico. Pode também significar o centro do ser ou retorno ao centro, dentre outros.

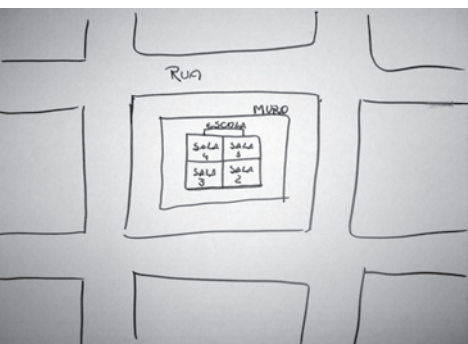


Figura 1

inseridas no texto compondo com a literatura e análises realizadas, tanto pelo sujeitos-educadores quanto pelos pesquisadores-observadores, um grande mosaico expressivo das percepções, concepções e ideias do grupo.

No primeiro movimento, **a escola que se tem**, proposto de forma individual, os desenhos trouxeram a representação quase que unânime de formas lineares, com muitas retas, com espaços circunscritos, definidos e esquadrihados a partir de quadrados e retângulos. Vê-se a repetição, nas imagens, de pequenos quadrados dentro de outro grande quadrado, uma expressão que reflete as percepções desses professores em relação à escola e seus muros limitantes que, simbolicamente, separam a vida da escola e a escola da vida (ver Figuras 1, 2, 4 e 6). Na análise expressa verbalmente por alguns dos sujeitos-pesquisados durante os comentários acerca de suas produções nas vivências propostas no projeto, essa percepção se reafirmou: “é uma escola quadrada” (Rosiane); “É uma educação bancária, sem significado. Escola dentro de um quadrado”¹⁵ (Mary).

Essas manifestações recolocam a questão da influência das organizações estruturais na produção de corpos dóceis, explicadas por Foucault (1987). Num processo de docilização dos sujeitos que se efetiva a partir das formas de disciplina, controle e poder pelas instituições sociais. Essa docilização constitui a condição prévia para que o corpo seja produtivo e,

¹⁵ A expressão educação bancária foi cunhada por FREIRE (1987) para se referir ao modelo de educação na qual o aluno é considerado como um receptáculo para o acúmulo de conhecimento.

ao mesmo tempo, consuma-se na própria produção. Seria essa a forma(ta)ção almejada na escola? Temos consciência da organização desse cenário?

Cabe aqui ressaltar também alguns apontamentos de Hundertwasser¹⁶, destacados por Restany (1999)¹⁷ que, o seu ódio às linhas retas ficou muito



Figura 2

conhecido através de seus manifestos contra a arquitetura racionalista, em que declarava que a linha reta conduzia à perda da humanidade.

[...] as ações de Hundertwasser foram sempre puramente intuitivas, espontâneas, não premeditadas, motivadas pelo sentido de uma verdade, sempre a mesma: o ódio (simbolizado pela linha reta e sua antítese espiralóide) ao racionalismo em todos os domínios e em particular no setor que condiciona mais o indivíduo, a estruturação do seu *habitat* e a determinação do seu gênero da vida (RESTANY, 1999, p. 17).

A proposta de Hundertwasser, com sua crítica aos limites da linearidade e sua estética do **antirreto**, auxilia a perceber as significações e sentidos dessa organização manifestada nos desenhos. Nessa linearidade, sendo ela vertical, observa-se aspectos de hierarquização, uma formatação baseada no controle e no poder, como demonstrado em um dos desenhos em que o professor determina os movimentos que devem ser realizados pelos alunos utilizando apitos e/ou bastões. O professor numa posi-

¹⁶ Além de pintor, era também denominado como médico da arquitetura.

¹⁷ O trabalho de Hundertwasser foi a grande fonte inspiradora para a formação do grupo e produção do projeto CorpoMundo. Sua obra é apresentada por Restany (1999).

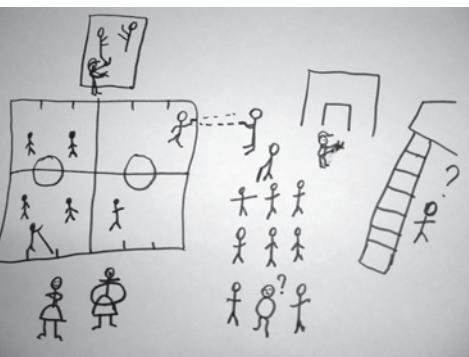


Figura 3

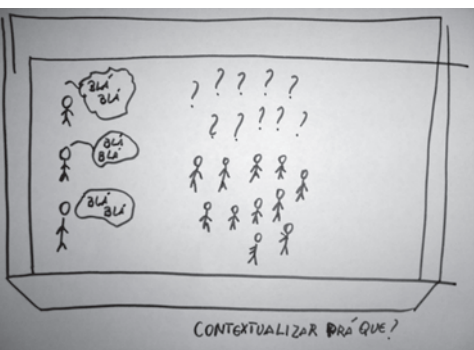


Figura 4

ção de comando e os alunos numa de obediência coordenada e alinhada (ver Figura 3).

Seguindo o alinhamento, em sua horizontalidade, pode-se inferir que o fluxo do conhecimento se estagna a cada ângulo, as relações não possibilitam o encontro, pelo contrário, se conflitam (ver Figura 4), pois a comunicação é unidirecional.

Perde-se a visão do todo, das conexões, das trocas e da experiência de unidade e inteireza que se sufoca e se embolora por um excesso de racionalidade em detrimento à sensibilidade. Calado de sua intuição, limitado de sua expressão e sensibilidade, o corpo se emoldura na

dureza de um ambiente asséptico, frio e descolorido de sentido e de fluidez na vida.

As escolas, com suas salas numeradas numa sequência interminável de longos corredores (mas correr não é permitido!), com todos os espaços cercados e delimitados por ângulos retos. Essa estrutura em certa medida limita as manifestações de expressão da corporeidade, da vida que se quer em movimento (ver Figura 6).

O reforço dessa visão pode ser focalizada e realçada no fato de poucos terem incluído em suas produções figuras humanas. Em se tratando da presença de vida na escola, apenas

dois desenhos contemplaram representações da natureza, como árvores, rios, nuvens, pássaros, etc. Por não ter se manifestado na maioria dos desenhos, parece mesmo estar muito distantes da escola. Tematizar a natureza num lugar como esse, de concreto, endurece qual-

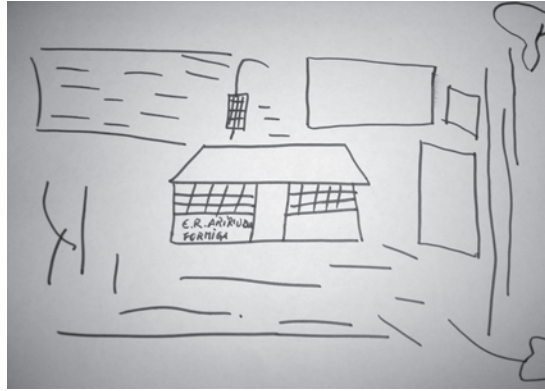


Figura 5

quer possibilidade de sensibilização, de humanização. Um espaço escolar que não privilegia um ambiente para interação entre as pessoas e delas com a natureza, dificultando o processo que se poderia denominar de educação ambiental, define os limites e possibilidades dos aprendizados. Pode-se diante disso questionar: Será que não há vida nesses espaços? Se há, que qualidade contém? Será que esses espaços não representam a vida?

Os limites das relações estabelecidos repercutem tanto do lado de dentro quanto do lado de fora da escola. O distanciamento da escola em relação à realidade e ao contexto da vida social concretiza uma ausência na consideração dos sentidos e significados do conhecimento, principalmente sua contextualização histórica. Com isso vê-se, nos entremeios de tantas circunscrições espaciais, outras dimensões influentes.

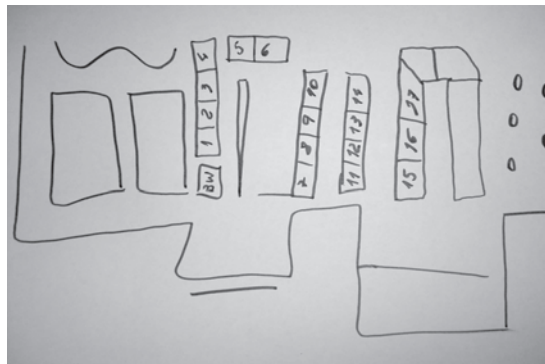


Figura 6

A referência quanto à vida humana do entorno da escola foi explicitado em apenas um desenho, o qual traz as marcas da violência das ruas (tiros, drogas, etc.), que atingem e penetram a escola (ver Figura 3). Essas então tendem a se fechar para se proteger do mundo de fora, e vivem um mundo aprisionado por dentro de seus cadeados e portões, limitando outros ambientes e vidas capazes de fazer do ser humano CorpoMundo. Isso nos leva a pensar sobre o papel da escola também interferindo nas formas de vida da sociedade.

Assim, o direito à vida equivale à defesa dos corpos humanos, que são a condição primeira para a existência humana. Se não se garantem as mínimas condições de manutenção em vida dos corpos, todas as outras aspirações humanas à liberdade, à fraternidade, à igualdade estarão inviabilizadas automaticamente (ASSMANN, 2001, p. 29).

Com a realidade dos espaços escolares assim traçados, urge a necessidade de **quebrar** seus muros e construir outras possibilidades em seu entorno e ao longo da cidade, exercendo novas formas de sociabilidade urbana (RECHIA, 2001, p. 133). Ou, até mesmo, reconstruir, re-significar o próprio espaço escolar, o meio ambiente escolar. Perceber os muros não como um lugar que cria dois ambientes para serem isolados, como mais uma fragmentação da vida, e, sim, como germe do possível que cria ambientes e culturas com particularidades e singularidades que, por assim apresentarem-se, necessitam da relação com o outro para justamente se materializarem e valorizarem suas singularidades, pois só na relação com o todo que assim se projetará. Entender a radicalidade dos muros na perspectiva de se constituir um espaço de fronteira; um espaço, portanto, privilegiado da relação, aproxima-se da reflexão desenvolvida

por Peretta (2005) tendo como referência inicial Bloch (1980, p. 146), o qual aponta a fronteira

[...] como um setor mais adiantado do tempo, como um local privilegiado onde se pode decidir o tempo próximo. E com este entendimento nos ajuda a significar uma fronteira não mais como uma linha morta que divide dois territórios, seja geográfica ou politicamente, mas uma instância viva de transição, como um espaço dialético onde co-habitam tensos, os movimentos de partida e de chegada (PERETTA, 2005, p. 121).

Os muros tornam-se um potencial para estimular, fomentar e instigar a relação, já que não se apresentam somente como limitador de espaço, e, sim, como local privilegiado para pensar a relação do que está para dentro com o que está para fora, sugerindo a necessidade de criar fronteiras fluidas, pois o espaço escolar é justamente um espaço de movimento de partidas e chegadas diárias.

Para dentro dos muros escolares encontra-se valores, condutas e comportamentos cristalizados que assim se apresentam pela relação que as pessoas que transitam entre esses ambientes internos e externos concebem e fazem a sociedade.

Portanto, para se entender os fenômenos produzidos e/ou reproduzidos pela instituição escolar, devemos levar em consideração as dinâmicas internas e todos os fatores que colaboram na construção de sua organização, de sua cultura interna. Precisamos entender a escola como lugar de organização e produção de uma cultura própria, específica - isto é, de uma cultura escolar (RIBEIRO, 2004, p. 79).

Para construir outra cultura específica dentro da escola que estabeleça outra relação com o espaço escolar, faz-se necessário não destruir os muros e sim os **murros** que se encon-

tram nos espaços interno e externo da escola, e aí sim projetar para uma educação e uma sociedade mais sustentável com suas amplas dimensões e potencialidades. Como afirma Capra (2006),

[...] uma comunidade humana sustentável terá que ser planejada de maneira tal que seus estilos de vida, tecnologias e instituições sociais respeitem, apóiem e cooperem com a capacidade inerente da natureza de manter a vida (p. 13).

Com essa ação intencional, traz-se através do conceito de **biofilia**¹⁸ a esperança para o futuro. Significando que não é possível continuar a “nos voltar primeiro para a nossa capacidade tecnológica ou ideias abstratas sobre o progresso de um tipo ou outro, mas antes para a extensão e profundidade de nossos afetos [...]” (ORR, 2006, p. 9).

O Lugar da Educação do CorpoMundo: Há Espaço para o Corpo Brincante?

Geralmente, no espaço escolar é privilegiada uma racionalidade restrita, que supervaloriza o saber intelectual em detrimento ao saber afetivo, lúdico e criativo. Pois que espaço ocupam (quando ocupam) as manifestações e expressões do corpo brincante?

Parece que o espaço para isso se espreme nos interstícios dos quadrados apresentados. No cantinho que sobra se coloca um parque e se institucionaliza um lugar onde é possível dar algumas chances, e, claro, em horário pré-determinado, para a

¹⁸ Trata-se da esperança, e não do excesso de otimismo quanto às possibilidades de extensão e profundidade dos afetos no reconhecimento do viver a partir da verdade ecológica de que o homem é uma parte inextricável da comunidade da vida, una e indivisível (ORR, 2006, p. 11).

expressão do corpo brincante. Com algumas exceções como no caso da educação infantil, em que ainda permanece uma perspectiva mais lúdica na educação. Isso fica apontado em dois desenhos de professoras que atuam com a educação infantil. Verifica-se um certo envolvimento, uma certa circularidade na descri-

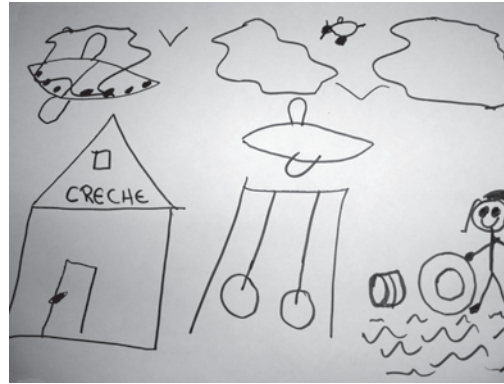


Figura 7

ção dos balanços, dos brinquedos (ver Figura 7 e 8). A identificação com essa faixa etária, por melhor dizer, com esse nível de educação, aparece por escrito em um dos desenhos: “creche” (ver Figura 7) ou, verbalizado por outra participante, ao explicar sua produção que continha apenas um grande braço aberto e um largo sorriso, disse ela: “*porque eu trabalho na Educação Infantil e é assim: muito abraço, afetividade, sorriso, alegria*” (Analu).

Essa expressão da linguagem lúdica ganha outros contornos, diferentes dos apresentados até então nos desenhos. Começam a aparecer os traços circulares, as ondas, as linhas curvas e espirais. A presença dessas formas circulares representa os espaços externos, os equipamentos lúdicos de suas instituições. A possibilidade do brincar parece apontar a um contexto ainda não incluído no esquadramento da racionalidade contemporânea, portanto, torna-se a lin-

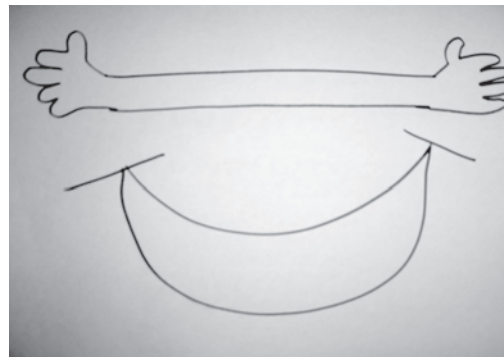


Figura 8

guagem base para os aprendizados da resistência ao que pode representar limites.

Para que a escola crie espaços nos quais o próprio ambiente possa fazer-se sujeito criador e (p)arte da educação, não se deve aceitar que somente na educação infantil seja permitido, ainda que na maioria das vezes limitado, um ambiente para a expressão da ludicidade. Acredita-se que a ludicidade é uma oportunidade singular para construir uma relação mais cuidadosa entre os seres humanos, e deles com a natureza. Com isso, a escola passa a ser um espaço que abriga também uma educação mais prazerosa, uma educação que não se afasta das necessidades que se fazem presentes para uma concepção ambiental da educação.

Acredita-se que a expressão da ludicidade, presente mais acentuadamente na educação infantil, talvez tenha se manifestado pela possibilidade de liberdade maior do que nos outros níveis da educação, os quais exigem com mais rigor a transmissão e incorporação de conteúdos disciplinares. Nesse modelo de escolarização disciplinada perdeu-se a ideia da escola que se aproxima do sentido de ócio. “Em grego, ócio se diz *scholé*, de onde vem nossa palavra ‘escola’. Para os antigos, só era possível dedicar-se à atividade do conhecimento se não se estivesse escravizado pela obrigação de trabalhar” (CHAUI, 1999, p. 11). A busca pelo saber deixa de ser uma possibilidade de se entregar com prazer e liberdade pelo conhecimento, para se tornar uma tarefa penosa, ardente e obrigatória, perdendo assim toda a sua potencialidade, assim como seu real significado.

[...] nas sociedades escravistas antigas, como a grega e romana, cujos poetas e filósofos não se cansam de proclamar o ócio um valor indispensável para a vida livre e feliz, para o exercício da nobre atividade da

política, para o cultivo do espírito (pelas letras, artes e ciências) e para o cuidado com o vigor e beleza do corpo (pela ginástica, dança e arte militar), vendo o trabalho como pena que cabe aos escravos e desonra que cai sobre homens livres e pobres (CHAUI, 1999, p. 11).

Percebe-se, portanto, uma inversão de valores, pois o conceito de trabalho era menosprezado, justamente por ser algo repetitivo, rotineiro em comparação ao ócio que era a possibilidade que enobreceria o ser humano pelo seu poder de autonomia e esclarecimento. Hoje o homem encontra-se enredado por valores opostos. Quanto mais a escola se dedica à educação numa perspectiva voltada para o ócio menos valorizada será pela sociedade, o que para a antiguidade era a sua maior potencialidade.

Sabe-se que, para alcançar determinado avanço seja no conhecimento ou em quaisquer outros objetivos que o ser humano tenha, se faz necessário empenho, dedicação, disciplina, e muitas vezes esse processo é dolorido. O que se coloca, portanto, é um ócio que não é apenas prazer e divertimento, mas que contém a dialética da dor e do prazer, da alegria e da tristeza como inerente do processo de formação humana, qual seja, o da própria criação como coparticipante.

Percebe-se nas escolas que há pouco espaço dedicado para o vazio, para a contemplação. Nesse tempo/espaço seria possível a expressão do ócio, como uma abertura que surge para manifestação de outras possibilidades de construção do conhecimento, as quais não estão hegemonicamente expressas pela racionalidade instrumental, em que o aluno se vê obrigado a ficar sentado em cadeiras por horas, tendo um professor à sua frente, numa relação hierarquizada e de mão única.

Desenhando Sonhos, Descortinando Ideais



Figura 9

Para que essa ideia da presença do ócio, do vazio e do lúdico, essa outra forma de relação, perpassasse todos os níveis de ensino seria necessário outro tipo de escola e sociedade. Isso foi expresso no segundo movimento proposto ao grupo de professores-colaboradores, com a perspectiva de desenharem uma **escola ideal**.

Em duplas e dando vazão aos sonhos, os traçados da escola ideal foram ganhando definição, inclusive com o espaço para o vazio.

Significativamente, a natureza e o verde se manifestaram em meio a muitas linhas curvas e muita gente se relacionando. A natureza não apenas passou a ocupar o grande espaço, como constituiu o próprio espaço (ver Figuras 9, 10 e 14); e a escola,



Figura 10

sem limites, a integra sem problemas. As linhas retas e as definições de ângulos retos desaparecem para dar lugar a figuras humanas se relacionando; a brincadeiras coletivas e individuais, como as rodas de ciranda; ou as formas de cuidado com outras coisas e seres, como

aguar a horta e incluir os colegas na brincadeira (ver Figuras 10 e 11).

Nesse momento, os espaços representados se abrem, sem muros, sem limites, a não ser pelas dimensões limitantes do papel disponibilizado. Espaços (multi) temáticos surgem com áreas de convergência e

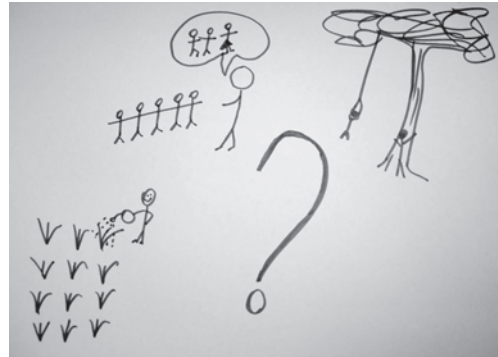


Figura 11

comunicação entre as tantas outras, apontando a necessidade de uma educação menos fragmentada (ver Figura 13). Em outro, o espaço vazio se amplia com uma grande interrogação no centro, ou seja, a perspectiva das infinitas possibilidades que o vazio abriga (ver Figura 11).

Ou apenas a explicitação da palavra **liberdade** que sustenta um cenário de recortes naturais com árvores, montanhas e pessoas em inter(g)ação (ver Figura 9).

Essas relações foram apontadas na confecção do tema subsequente, o da relação **ambiente escolar e natureza**, no terceiro movimento proposto ao grupo. Os elementos incluídos convergiram para as mesmas dimensões da **escola ideal**. Nesse terceiro movimento a inteireza da concepção do corpo de cinco peles proposta por Hundertweiser se concretiza em sua forma circular, espiralada e relacional. Corpo e mundo se interpenetram e se expandem, num reconhecimento de que **homem e natureza estão no mesmo barco** (ver Figura 12). Ao serem solicitados a relatarem sobre sua atuação profissional, indicaram como seus maiores objetivos possibilitar que as pessoas se conheçam através do movimento e da expressão corporal para um mundo melhor.



Figura 12

A Escola como Ambiente Inteiro

Dessas relações projetadas afirma-se a necessidade de melhor relação entre sociedade-escola-natureza, ainda que seja como caminho utópico. A construção da escola ideal representa uma escola que trate a educação na perspectiva da concepção ambiental, na sua totalidade. Para tanto, cabe colocar a necessidade da inter e transdisciplinaridade no exercício da educação (ver Figuras 13 e 14). A concepção ambiental está em latência em todas as disciplinas e para além delas, pois o ambiental não está somente na geografia e na biologia mas, sim, em todas as áreas do conhecimento,

[...] prefiro partir da premissa de que todas as disciplinas, das mais diferentes áreas, são “eixos” potenciais. [...] não há por que distinguir o conhecimento em áreas “mais” ou em áreas “menos” ambientais (BRÜGGER, 2004, p. 45).

Assim pensa-se que a inadequação dos conteúdos faz o processo de escolarização criar muitas interrogações pela não com-

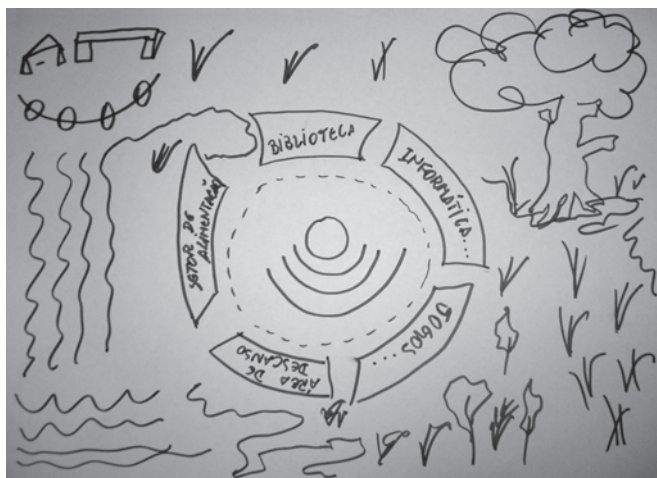


Figura 13

preensão de seus significados em relação com a vida, posto serem apresentados distante das necessidades e da vida cotidiana.

Igualmente, a inadequação de alguns alunos pode se constituir pelos processos disciplinadores impostos ao corpo pelo formato arquitetônico, pela forma de organização e distribuição dos objetos no espaço, pelo lugar que cada um (alunos, professores, servidores, diretores, supervisores, gestores) ocupa num contexto hierárquico. Assim a corporeidade contida não encontra o espaço necessário para a manifestação de sua essência. Os conflitos, internos e externos, se acirram, pois, por serem crianças, manifestam permanentemente sua expressividade lúdica e isso muitas vezes é interpretado como indisciplina. Mas, representa pura expressão do corpo brincante, do corpo que clama por saborear e vibrar com o aprender. E, na maioria das vezes, não existe a sensibilidade por parte dos educadores para essa necessidade.

Fica indicado, ainda que metaforicamente, a necessidade de uma escola que tenha espaço para a liberdade, para o ócio,

para ludicidade, que não tenha **muros**, e na qual seu ambiente possa ser o próprio mundo. Entende-se a necessidade apontada pelo grupo: a questão não é ter ou não muros literalmente, mas participar de uma escola que trate das questões da vida, que tenha significado tanto para o educador como para o educando, que se pautem numa educação que prime pelas relações com as vidas, as mortes, a fruição do tempo, as singularidades, a natureza e os problemas reais, enfim, outra visão de educação e de sociedade, uma educação que merecesse ser ambiental por princípio. Como na imagem que expressa (ver figura 12) que não é o mundo que abriga as pessoas, mas as pessoas que abrigam o mundo. E, dialeticamente, o mundo constitui a base, o assento, o apoio para todos os seres, num próprio CorpoMundo.

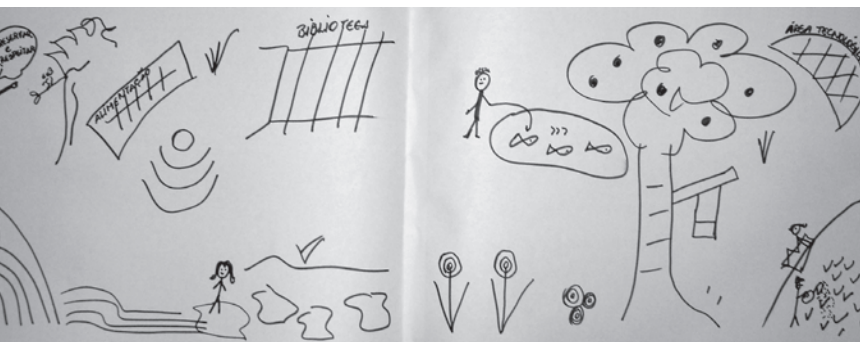


Figura 14

Referências

- ASSMANN, S. J. O direito a vida ameaçado. *Motrivivência: Educação Física, corpo e sociedade*, v. 12, n. 16, 2001.
- BLOCH, E. *El principio esperanza*. Tomo III. Madrid: Aguilar Ediciones, 1980.
- BRÜGGER, P. *Educação ou adestramento ambiental*. 3. ed. amp. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.
- CAPRA, F. *et al. Alfabetização ecológica. A educação das crianças para um mundo sustentável*. Tradução de Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de E. F. Alves. 2. ed. Perópolis: Vozes, 1994.
- CHAUÍ, M. S. Introdução a Paul Lafargue. In: LAFARGUE, P. (Org.). *Direito à preguiça*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 7-56.
- CRAZE, R. Feng Shui. *A arte milenar chinesa da organização do espaço*. 3. ed. Tradução de Marly Winckler. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- FALCÃO, J. L. C.; SARAIVA, M. do C. (Orgs.). *Esporte e Lazer na cidade. Práticas corporais re-significadas*, v. 1. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história das violências nas prisões*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, P. *A Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, J. A sócio-poética – caminho pela desconstrução da hegemonia instituída na pesquisa. In: GAUTHIER, J.; FLEURY, R. M.; GRANDO, B. S. (Orgs.). *Uma pesquisa sócio-poética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento. As bases biológicas da compreensão humana*. 5. ed. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

ORR, D. W. Prólogo. In: CAPRA, F. *et al. Alfabetização ecológica. A educação das crianças para um mundo sustentável*. Tradução de Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006.

PERETTA, É. S. *Alteridades da pele, fronteiras do corpo*. Florianópolis, 2005. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

RECHIA, S. Espaço urbano: do controle à liberdade. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Orgs.). *Representações do lúdico: II Ciclo de debates “lazer e motricidade”*. Campinas: Autores Associados, 2001.

RESTANY, P. Hundertwasser. *O pintor rei das cinco peles*. Colônia/Alemanha: Taschen, 1999.

RIBEIRO, L. F. Um diálogo entre educação ambiental e educação física. *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, v. 6, n. 1, 2004.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996.

Capítulo III

Políticas Públicas, Formação e Exercício Autopoiético no contexto contemporâneo: para compreender outras concepções paradigmáticas em esporte e lazer

Carlos Luiz Cardoso
Rodrigo Duarte Ferrari

Introdução

Este Capítulo trata da análise das ações decorrentes do subprojeto intitulado: *As Artes Marciais no Caminho do Guerreiro: Para compreender a 'juventude urbana violenta'* que, por sua vez, procurou englobar as artes orientais (ditas marciais), sendo consideradas ferramentas por meio das quais o ser humano pode compreender e interagir com o universo que o rodeia (macrocosmo) e consigo mesmo (microcosmo) de uma forma íntegra, conseqüentemente levando-o a um estado de **plenitude de vida**, ou como diz Werle (2008), **vida boa/eticidade**. O princípio da **não-competição** está cada vez mais distante das artes marciais, pois elas vêm sendo esportivizadas em praticamente todos os países. A especificidade deste trabalho foi levar a compreensão dos envolvidos (crianças e jovens)

ao ponto de eles poderem se mobilizar socialmente, com legitimidade, e serem capazes de estimular formas mais democráticas, cooperativas, participativas e menos competitivas no campo do esporte e de lazer, bem como do seu cotidiano. Ser **guerreiro**, para as artes marciais, é, então, saber agir em todos os momentos da vida com bravura, democracia, honestidade e lealdade.

Metas a curto, médio e longo prazos

- a) re-significar as práticas/técnicas/métodos de ensino das artes marciais, na perspectiva da formação para a cidadania e do esporte e lazer como direito social;
- b) analisar a excessiva tendência à esportivização/competição e o excessivo número de torneios/campeonatos/disputas por prêmios/fama do mundo exterior, como subrepção (desvio de conduta/porte);
- c) identificar os momentos em que a didática e a pedagogia do movimento podem auxiliar na manutenção e na busca de campos reflexivos comunicativos do **mundo interior em aberto**.

Esse subprojeto foi realizado envolvendo a comunidade do entorno da UFSC a partir das seguintes ações:

As intervenções comunitárias e teórico-metodológicas desenvolveram-se a partir de quatro eixos temáticos

Na primeira intervenção em 2006: dois eixos de experiências

1. Com *Karate-do* (caminho das mãos vazias), na comunidade da Serrinha (Casa São José), com crianças da comunidade experimentando essa arte, buscando um significado educacional para seu cotidiano (**1º eixo temático central: RE-SIGNIFICAÇÃO**).
2. Com *Aikido* (caminho da harmonia com a energia vital), na comunidade universitária (UFSC), com jovens estudantes experimentando essa arte, buscando compreender as dimensões do prazer (**2º eixo temático central: DIMENSÕES DO PRAZER**).

Na segunda intervenção em 2007: dois eixos de experiências

1. Com *Kung Fu* (trabalho árduo), na comunidade da Serrinha (Casa São José), com crianças da comunidade (em idade escolar) experimentando essa arte, buscando perceber as manifestações de violência dirigidas a elas (**3º eixo temático central: VIO-LÊNCIA INFANTIL**).
2. Com *Kung Fu* (trabalho árduo), na comunidade universitária (UFSC), com jovens estudantes experimentando essa arte, buscando compreender as origens da delinquência juvenil (**4º eixo temático central: DELINQUÊNCIA JUVENIL**).

A partir dessas intervenções, preparou-se um relato descritivo-interpretativo com enfoque teórico-metodológico baseado na fenomenologia hermenêutica, considerando como fundamentos centrais dessas reflexões acadêmicas:

- a Corporeidade/Se Movimentar/Élan Vital: Assmann (2001); Santin (2003); Tamboer (1979); Kunz (1994); e Bergson (1988; 1999, *apud* ROSSETTI, 2004);
- o Interacionismo e a Teoria Simbólica: Mead (1972); e Elias (1994; 1998); e
- a Teoria Sistêmico-Funcional Autopoiética: Luhmann (*apud* NEVES; SAMIOS, 1997); e Maturana e Varela (1997).

Breves reflexões teórico-metodológicas introdutórias

Para dar uma maior amplitude e clareza, destaca-se que a cultura ocidental tem desenvolvido **ferramentas** modernas para a fundamentação do espetáculo artístico esportivo, tendo como modelo duas manifestações simbólicas que, segundo Elias (1992), indicam simultaneamente a presença do **processo civilizador**:

- a prática esportiva originada no modelo industrial inglês, que se espalhou por todos os quadrantes do planeta; e
- a prática política originada no parlamento inglês, que desencadeou o **enfrentamento político**, sem desconsiderar a **arte da argumentação** dos adversários.

Esses fenômenos modernos exigem uma compreensão distinta entre **corpo** e **corporeidade**, sendo o primeiro caracterizado pelas manifestações de espaço tridimensional (segundo a lei físico-química: **um corpo ocupa um lugar no espaço**); já o segundo conceito se caracteriza pelas manifestações de

espaço e tempo tetradimensional (segundo as leis físicas da **relatividade geral** e da **gravidade**).

Essas novas investigações científicas, segundo Assmann (2001), apresentam um novo paradigma denominado dimensão **espaço-temporal**, portanto um corpo não só ocupa um espaço, mas **ocupa esse espaço numa dimensão temporal específica**. Diante dessas comprovações espaço-temporais, não se poderá caracterizar o ser humano, conforme já se afirmava anteriormente: **tenho corpo ou sou corpo**, mas sim, o ser humano tem como característica fundamental, segundo Elias (1998), **um estado de corporeidade** vinculado à pentadimensionalidade simbólica.

Sobre os fundamentos das artes marciais, ocorre o mesmo fenômeno: vários **tipos de corpos** são caracterizados, como as indicações de Sugai (2000), em que, por exemplo, se constata: corpo físico (ossos, músculos e demais sistemas e componentes); corpo vital (de energia vital); corpo astral ou emocional (dos componentes do éter, dos sentimentos, das sensações e das emoções oníricas); corpo mental (dos pensamentos em forma de diálogos internos); e outros, como o corpo causal (da origem das causas) e, segundo Bergson (*apud* ROSSETTI, 2004), o corpo intuicional (da intuição, em forma de **comunicação simbólica**).

Todas essas manifestações corporais encontram-se fortemente vinculadas às Artes Marciais, pois o estudante dessa arte necessita de certo tempo de exercícios corporais específicos, de atenção, de concentração e de auto-observação para que possa, então, harmonizar tais energias dos diferentes **estados corporais** ou manifestações corpóreas. Portanto, parece que aqui a corporeidade (e não o corpo) já está presente com a amplitude da concepção espaço-temporal.

Com essas bases teórico-filosófico-científicas procurou-se estabelecer relações de corporeidade com as manifestações esportivas da cultura de movimento do mundo ocidental e da intuição com as manifestações culturais (da corporeidade) nas Artes Marciais no mundo ocidental moderno. No Brasil, é muito comum os jovens buscarem tanto o esporte moderno como as Artes Marciais **antigas** para se expressarem (tanto no mundo competitivo como no mundo artístico) e os espaços dessas práticas necessitam uma reorientação político-educacional. Essas crianças e jovens brasileiros devem ser orientados para um futuro que não seja o da violência e o da delinquência, mas é preciso que tanto os pais como os professores e profissionais dessa área estejam **formados** com bases e fundamentos que garantam tal expressividade do ser humano autônomo e livre, tal qual, segundo Elias (1994), é a comunicação simbólica; também tal qual, segundo Maturana e Varela (1997), é a *autopoiesis*; e também tal qual, segundo Luhmann (*apud* FEDOZZI, 1997), é a teoria dos sistemas de segunda ordem.

Do 1º eixo temático: da re-significação educativa para ‘Cultivo’

LAUTERT *et al.* (2005) dizem que a sociedade, com o passar do tempo, perdeu muito de sua capacidade de se sensibilizar com as experiências de vida. Dentro das Artes Marciais, os antigos Samurais abdicavam da própria vida para seguir o **código de honra**, e isso fazia parte de um **rigoroso treinamento**. Diante disso perguntam-se: É possível participar de competições sem **lutar** por um resultado? Por uma medalha? É possível treinar sem o único objetivo de competir? Ou seja, pode-se treinar pensando na preparação para a **vida**? O treinamento do *karateca* serve para combater **alguma coisa**, pois

essa coisa retira a **serenidade, harmonia e equilíbrio**. Então pergunta-se: Quem faz isso é meu inimigo? Mas quem é meu inimigo? Não estaria esse **inimigo** dentro de mim mesmo?

Elias (1998) coloca esse fenômeno como a **pentadimensionalidade simbólica da natureza humana**, que são nada mais que **as emoções**. Por isso o maior **inimigo** é o próprio **modo de vida** do homem, sua **conduta**, seu **modo de ser**, sua **experiência vivida** e as atribuições desta.

A meta é conseguir ir além dessa falta de compreensão sobre **si mesmo**, ou seja, como diz Musashi (2000), o **espírito do vazio** é o lugar onde não há **nada**, pois quando se conhecem as coisas que existem, também se conhecem as que não existem. Este é o verdadeiro vazio: algo que o homem comum e ordinário por si só não é capaz de compreender, e, aliás, com que se confunde. Diz o autor que

Tudo o que não compreendemos é o vazio. Com o espírito apaziguado e livre alcançaremos o entendimento do vazio. Conhecendo o espírito teremos certeza que este é o verdadeiro caminho a seguir. No vazio está a virtude e não o mal (p. 116).

Esse vazio dentro do ser humano não quer dizer que não há nada, não significa que não há nada de bom, pois o que realmente interessa está escondido por trás dos desvios de conduta e das reações mecânicas. É preciso deixar que as virtudes transbordem e para isso é preciso de uma arte de viver que seja sublime, superior e contribua para essas experiências. Pode-se chamar isso de **vazio iluminador**, é um vazio, mas não é um **nada**, existe **algo** que precisa **se manifestar**.

Segundo a sabedoria da Idade Média, o processo educativo como cultivo do ser humano tem, nas palavras de Al-Farabi (*apud* COSTA, 2002), a seguinte compreensão: para que haja

educação é necessário tirar o que há de ruim de dentro, para que não seja um simples **depósito de informação**, como também diz Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*, em relação à concepção da educação bancária, na qual o professor simplesmente transmite informações e o educando as recebe como se **nada já** houvesse dentro dele.

Com o trabalho retratado neste Capítulo buscou-se um relacionamento **amigável** e empático com as crianças e jovens, permitindo o reconhecimento de seus anseios, dificuldades, problemas e prováveis orientações de conduta, visto que a partir dessa compreensão se pode agir evitando constrangimentos e inadequações.

A tarefa de construir uma prática corporal diferenciada e educativa com as crianças e jovens da comunidade não é para ser confundida como um espaço para **apenas** ocupar o **tempo livre**. As crianças entenderam que seus **companheiros** estão ali para **compartilhar algo** e que não são adversários. Se há alguém que deva ser vencido, esse alguém está em si próprio. É preciso colaboração e orientação para a melhoria da **educação para os jovens**. A prática da **confraternização em família** traz **nova visão** do que se pode fazer no **ambiente escolar**. A organização da comunidade aponta para a necessidade de comunicação, significado de difícil compreensão, mas se sabe que o significado buscado não é impossível de ser conquistado.

Viu-se, através das observações das atividades diárias, que a compreensão do **verdadeiro** sentido das Artes Marciais permite que os problemas de **esportivização** possam ser trabalhados e transformados através de exercícios **autopoiéticos não-competitivos**.

A prática deve ser voltada para que o praticante entenda que seu companheiro de treinamento seja realmente seu companheiro de treinamento e não seu **adversário**. Essa luta também é **interior**. Ela busca vencer as próprias **ansiedades e dificuldades espirituais**.

Na vida, busca-se **a vitória, a felicidade, a harmonia e o equilíbrio entre os opostos**. Assim, a **manualidade** colocada por Heidegger, a **disposição** citada por Kant e o vazio que Musashi destaca em sua obra, mostram a possibilidade de se utilizar estudos e experiências comunitárias para **mostrar outras possibilidades** de intervenção.

Do 2º eixo temático: as dimensões do prazer e a arte de viver

Galvão *et al.* (2006) destacam a emocionalidade, oferecendo informações sobre o mundo e sobre as pessoas, já que as atitudes e o modo de entender e encarar a vida têm origem nas emoções.

Dos tipos de conduta cotidianas, o modo racional deveria ser o mais consciente e preciso, pois o homem está mais habituado a utilizá-lo. Já a conduta emocional é o modo caracterizado pelos desejos e emoções, pois cada sociedade ou grupo social se encontra num **estado**, controlando a sua forma de manifestação, no entanto, o mais adequado seria tentar **compreender-se**. As reações ao meio podem vir acompanhadas por sentimentos de dor e/ou de prazer, de alegria e/ou de tristeza, de atração e/ou de repulsa, ou ainda de medo.

Nas investigações realizadas por Maturana (1998b, p. 22), quando se refere às emoções diz que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato”. Por isso ele distingue as interações recorrentes do

amor, pois elas ampliam e estabilizam a convivência; das interações recorrentes na agressão, que interferem e rompem a convivência. Nas artes marciais, principalmente no *Aikido*, se ensina um modo de obter a vitória absoluta baseando-se na filosofia da **não-resistência**, redirecionando os instintos agressivos da pessoa e canalizando-os para obter o amor criativo.

Dessa mesma forma, Maturana (1998a) diz que o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas, e é a esse modo de convivência que ele se refere quando fala do social. Por isso o amor é a emoção que **funda** o social, e sem a aceitação do outro na convivência não há fenômeno social.

As dificuldades de comunicação entre as pessoas depende do que se traz de duvidoso dentro de si, ou seja, dos defeitos e desvios de conduta, o que impede primeiramente a autocompreensão. Habitou-se a julgar os outros sendo que preconceituosamente exige-se o que se tem.

Santin (1992) diz que o prazer é o motor dinâmico da corporeidade, pois tal estado é uma ação vivida num processo, fazendo-se, e assim não é o ser humano um organismo vivo que se manifesta, mas é um viver que se organiza e se faz organismo e por isso dever-se-ia chamar de **corporeização**¹⁹.

Santin (2003) já iniciava suas reflexões sobre a corporeidade em meados de 1980, partindo de quatro caminhos reflexivos sobre componentes antropológicos e alguns aspectos de determinadas linhas filosóficas, para contribuir no campo de investigação da Educação Física como estratégias para a pedagogia

¹⁹ No artigo Santin (1992) trata da corporeidade, do prazer e do jogo e, portanto, desafia os colegas a repensar um novo projeto antropológico, tendo em vista que tal concepção antropológica oriental já esteja compreendida (por eles, é claro, mas não pelo ocidente). Foi colocado este destaque para incluir uma expressão citada pelo autor: Élan Vital, criada por Bergson, para determinar essa como a fonte criadora comum, inclusive a corporeidade, assim como o espírito e matéria; a intuição e a inteligência; e outras.

educativa, ou seja, para a Educação Física escolar. Conclui suas reflexões dizendo que

Observa-se, com isto, que as linhas filosóficas e pedagógicas da Educação Física, como todas as atividades educativas podem estar não só limitadas pela rigidez dos determinismos mecânicos dos sistemas produtivos, mas também podem desenvolver-se na imensidão da liberdade, da imaginação e da criatividade humanas (p. 69).

O ser humano gostaria de ser julgado por suas boas intenções e não pelas atitudes e ações equivocadas. Porém, se não se esforçar em compreender tais dificuldades, sentimentos, palavras e, conseqüentemente, atitudes e ações, sua rede de comunicações demonstra que ainda está necessitando de conhecimento, desenvolvimento e compreensão nesse campo do saber.

Do 3º eixo temático: a violência infantil está na base da geração adulta

Santos *et al.* (2007) destacam que um novo paradigma em quaisquer níveis de ensino deve ser compreendido a partir de uma compreensão imprescindível, ou seja, de que a palavra movimento significa, antes de tudo, tempo. Assim sendo, Krishnamurti e Bohm (1987) dialogam a respeito da **física** e da **educação**, ou seja, da **educação** e da **física**. Nesse caso é mais conveniente denominar **educação física** como o **cultivo** do que é **físico**.

As experiências permitiram refletir sobre a rede complexa da noção do **tempo**, do sistema de ensino e do sistema cultural que se denomina, juntamente com Hildebrandt (1985), de **mundo de movimento da criança**. Com a ajuda de Krishnamurti e Bohm (1987), um indiano e um físico, afirma-

se que é necessário **limpar a mente do acúmulo do tempo**, esclarecendo as origens dessa decisão:

[...] que o tempo é o inimigo do homem; e que esse inimigo existe desde o início do homem. Perguntamos ainda: por que o homem desde o início deu “um passo errado”, seguiu “um caminho errado”? E, se foi assim, é possível ao homem voltar-se para outra direção, na qual ele possa viver sem conflito? Porque, como dissemos ontem, o movimento exterior é também a mesma coisa que o movimento interior. Não existe separação entre o interno e o externo. É o mesmo movimento [...] As religiões, os políticos e os educadores falharam: eles nunca se preocuparam com isso [...] (p. 34).

Para que não se fique só na reflexão acadêmica, passa-se aos comentários de Elias (1998). Suas interpretações remetem ao enigma da **origem do tempo** e assim ele diz que foi, definitivamente, com a emergência humana que a **consciência do tempo** surgiu. Dentre todos os seres vivos, só o **ser humano** possui tal faculdade reflexiva, que se manifesta como aquela denominada de **experiência vivida**.

O segundo destaque refere-se a algo denominado de **conflito**. Sua origem está no tempo, assim como também no **medo**. Os adultos, por não saber **trabalhar** internamente com essa **realidade**, exercem **poder com o exercício do medo** sobre as crianças e os jovens. As crianças, desde cedo, percebem as condutas dos pais e das demais pessoas que as cercam. Todas as crianças passam pelos mesmos processos. Esse sistema de comunicação, que é **invisível**, mas não deixa de manifestar-se continuamente, produz condutas **inadequadas**. Elas não sabem como **manejar** esses conflitos, tornando-se imprescindível a presença do professor ou monitor.

Já sobre o terceiro ponto, destaca-se que, para a Educação Física em geral, movimento é o **deslocamento de um**

corpo no espaço. Em se tratando de Ser Humano, já não é mais possível conceber, na área de estudos e intervenções da Educação Física, um **corpo** e um **movimento** com as bases das leis tridimensionais. É preciso uma **mudança de paradigma**, pois o **homem** é aqui considerado como o **Filho do Tempo**. Não se rege mais pelas leis tridimensionais cósmicas, mas sim é regido por princípios e leis de um microcosmo. Seu tempo interior ganha agora uma nova nomenclatura, chamada de **quinta dimensão**.

Esse novo **espaço-tempo** obriga a área da Educação Física a conceber um **se-movimentar**. Não é mais movimento tridimensional, mas sim um **ser que se-movimenta**. Agora não são só as leis do espaço, introduz-se, a partir da emergência humana, a lei do tempo, ou seja, a **consciência do tempo**. Esse novo microcosmo exige da Natureza a **abertura simbólica** da dimensão do **espaço-tempo** da **experiência vivida**, que só o **ser humano** possui e desenvolveu ao longo do **processo civilizador**, como uma dimensão simbólica que só ele consegue compreender e que Elias (1994; 1998) passou a denominar de **quinta dimensão espaço-temporal**: junção do espaço (tridimensionalidade) com o tempo (tetradimensionalidade) que forma a **quintessência humana** (pentadimensionalidade).

Esse é o **tempo interior em aberto**, aquele que **aguarda as mudanças do movimento contínuo da Natureza** (KUHN, 2006)²⁰. Por isso a citação de Krishnamurti e Bohm (1987) a respeito da **limpeza do tempo**, pois a nova **direção da humanidade**, ou seja, a saída do **passo errado** é dirigir-se ao **tempo interior**. Buscar a compreensão da **mudança**

²⁰ Ver a esse respeito nota de rodapé específica da página 28, em que o autor faz um **discernimento de movimento exterior e movimento interior** (como uma **mudança**), a partir de sua leitura da *Física* de Aristóteles.

de estado só virá quando os profissionais da Educação Física conceberem o Ser Humano e suas multidimensões do espaço, tempo e espaço-tempo (SZAMOSI, 1988)²¹.

Nas Artes Marciais a meta do **estudante** é atingir a compreensão para poder conquistar o equilíbrio e a harmonia interior. O início desse processo tem na **atenção/concentração** a base da **formação artística**. Espera-se que o sistema educacional possa perceber a importância do **caminho** interior, relembrando a palavra **pedagogia – a arte de conduzir as crianças** à formação da cidadania.

Sobre outro item de destaque, depara-se com a religião, a política e os educadores. Nesse ponto, vai se ater à educação, pois configura-se numa **grande falha**. O sistema de ensino/formação/cultura não é compreendido a partir das estruturas **espaço-temporais**; e também **falha**, pois se ocupa em confundir **ensino**, que é a arte do magistério (**magi** = imagem, ver; e **stério** = som, ouvir), ou seja, **a arte de ver e ouvir** as crianças e jovens com **ensino** em forma de transmissão de conhecimento. Educação é **cultivar o Ser** do Ser Humano e isso não é **transmissível** mas tão somente **compreensível** através da **experiência interior**.

Diante disso, esclarece-se que a conduta dos profissionais da Educação Física tende, de modo **invisível**, a criar circunstâncias de **vivências e experiências** no **se-movimentar**, quando se constata que se violentam as crianças, pois a rede complexa do **mundo dos adultos** não concebe novos paradigmas educacionais e culturais. Assim perde-se a chance de **tomar nova direção** por **falha** na percepção e na **atenção pedagógica**, tão necessárias à compreensão de **corporeidade**.

²¹ Ver o Capítulo 10, que trata do Presente: **Nada senão espaço-tempo?**

A formação acadêmica está **muito distante** dos atuais paradigmas **comunicativos**, fundamentados inicialmente pela **teoria geral dos sistemas** de meados do século passado, por Bertalanffy (1973), partindo da área da biologia e se estendendo, posteriormente, para a **comunicação, psicologia, psiquiatria, organismos vivos** e outros. Mais tarde esses estudos foram retomados por Maturana (2002) e Luhmann²² (*apud* NEVES; SAMIOS, 1997), entre outros, ganhando novos níveis/graus, como a teoria sistêmico-funcional de **segunda ordem**.

Do 4º eixo temático: delinquência juvenil como dificuldade de concentração

Quanto a esse aspecto, SANTOS *et al.* (2007) destacam que a delinquência pode ser entendida como um **estado** ou uma **qualidade** na qual está presente uma degeneração dos hábitos e costumes da vida cotidiana. Essa **falta** constatada na conduta dos jovens é muito frequente, não porque eles saibam disso, mas sim pelo fato de ser uma **fase de transição** muito delicada. Herculano-Houzel (2007), esclarece que:

Longe de estar pronto, o cérebro adolescente passa por um longo período, de ao menos dez anos, de remodelagem e aprendizado – e essas mudanças estão na base do comportamento juvenil (p. 27).

Constatou-se junto aos jovens que participaram do projeto: durante as intervenções para a prática de Artes Marciais, seus exercícios e seqüências de técnicas corporais, tanto para a aquisição de **resposta hábil** nos movimentos artísticos como na capacidade de **concentração**, apresentavam certa dificul-

²² Neves e Samios (1997) organizam textos esclarecedores sobre a **nova Teoria dos Sistemas** que Luhmann se propõe a desenvolver **tendo na base dessa construção o Conhecimento**.

dade de manter a **atenção** nas instruções e também de manter a **atenção em si**.

A disciplina é a **chave** do aprendizado nas Artes Marciais, no entanto tal dedicação toma **outra direção**. O sistema de formação/cultural desenvolveu nesses jovens uma capacidade de voltar sua atenção sempre para **o mundo exterior**. Diante dessa constatação, fica difícil dirigir a atenção para **si próprios** e por isso tornou-se um desafio. Aos poucos os jovens foram dando-se conta de que essa **outra direção para o tempo interior em aberto** é uma possibilidade concreta. No entanto ainda ficou distante o fato de **entender e realizar** tais exercícios artísticos com mais **profundidade**.

Esse **desvio** atencional apresentado pelos jovens resulta de um **passo errado** no sistema de formação, como já ressaltado anteriormente, tanto nessa pesquisa como em outras, destacando Agostini (2007), realizada junto aos alunos do curso de Educação Física da UFSC, sobre os atuais fundamentos da **nova corporeidade** e o **novo conceito do se-movimentar**.

Continuando a verificação de propostas inovadoras no interior da Educação Física, depara-se com o trabalho de Kunz (2002), que apresenta uma unidade didática de ensino para crianças e jovens, com ênfase no conceito do **conhecimento de si**. Espera com isso que a visão superficial desse conceito, em forma de **autoajuda** seja concebido como algo mais profundo e amplo do ser humano, procurando “desenvolver possibilidades de dirigir ações na Educação Física para conduzir ou pelo menos orientar um processo no questionamento filosófico do ‘quem sou’?” (p. 19).

O autor esclarece que não fez reflexões acadêmicas fundamentais, no entanto destaca que retira tal conceito do **cuidar de si** da obra de Sócrates, apresentada por Platão. É so-

bre o **conhecimento de si** que Platão (1987) se refere, dizendo que esse cuidado deve ser **um despertar** e mantido em permanente vigília, pois é assim que o homem é **autoconstruído**: a partir de seu próprio centro.

A participação na Rede CEDES/UFSC implementando intervenções na comunidade e captando indicações para orientações de Políticas Públicas para o Ministério do Esporte – Governo Federal

Sem a intenção de proceder a uma revisão exaustiva dos três eixos temáticos e quatro eixos de intervenção citados acima, foi possível detectar, ao longo das investigações, outros grandes conjuntos de aspectos – tematizações – que também percorrem diversos outros trabalhos de vários autores, com tipos de investigação/intervenção de novos paradigmas em seus respectivos campos de conhecimento. Destaca-se:

1. a noção espaço-temporal da corporeidade;
2. a noção de energia vital nas artes marciais e seus desdobramentos corpóreos; e
3. a nova formação de professores/profissionais da Educação Física com capacidades e características comunicativo-simbólicas, autopoieticas e sistêmico-funcionais.

A partir dessas constatações, apresenta-se algumas possíveis indicações pedagógicas para a organização de Políticas Públicas do Ministério do Esporte, no que se refere às práticas corporais, ou melhor, à cultura de movimento humano envol-

vendo o esporte e o lazer, como base para uma pedagogia do movimentar-se.

Noção espaço-temporal da corporeidade nos atuais paradigmas científicos

Para Kuhn (2006) a mudança de paradigma ocorre quando um nível de compreensão, diferente daquele que vinha sendo utilizado, surge e permite nova síntese sobre tal fenômeno. Para isso ele apresenta dois níveis de desenvolvimento científico: **a) o normal**; e **b) o revolucionário**.

O primeiro vale para a maioria das pesquisas científicas, pois elas vão se acumulando, no sentido de adicionar, de forma crescente, algo no acervo de conhecimento já existente. Já o segundo tipo é um desenvolvimento que obedece um modo não-cumulativo de conhecimento, pois somente fornece pistas (mesmo no interior do modo cumulativo) do que está por vir. Essa conduta investigativa revolucionária prevê uma nova evolução no campo de conhecimento em função de algo novo.

Encontra-se em Ginzburg (1989) um auxílio para a compreensão dessas pistas. Somente um método de observação dos pormenores poderia revelar tais pistas, ou melhor, tais indícios que se ocultam por entre as obras de arte, mas também nas palavras e conceitos. O autor chama esse procedimento de paradigma de **um saber indiciário**.

Também Goswami (2008) destaca a possibilidade do ser humano vir a conquistar o potencial criativo que já se encontra em seu interior. Para isso ele distingue a mudança de paradigma como um salto quântico, que provoca um problema que ele caracteriza como **maluco o suficiente** para criar um novo contexto, uma nova visão que antes não era possível. Esse novo

contexto serve como um aparato dentro do qual cabem, agora, as novas indagações dos diversos campos do conhecimento. Segundo o autor, tal mudança de paradigma

[...] abre caminho para uma cosmovisão totalmente nova, uma nova lente conceitual por meio da qual pesquisadores e, mais tarde, todas as pessoas conseguem enxergar. Faz-se necessária uma criatividade notável para a mudança de paradigma, pois esta envolve mudar o contexto do modo como as pessoas pensam dentro de determinado campo (p. 186).

Para que isso ganhe sentido no campo da cultura de movimento (Educação Física), tanto **o movimento** como **a física** devem ganhar algo novo no seu interior. Sobre o movimento, a novidade é a concepção do **Se-Movimentar**, pois concebe-se um ser humano que se movimenta e não o movimento por si só, como no paradigma da física mecânica clássica. Já sobre a física a novidade é a **física quântica**, concebendo o ser humano como um microcosmo que possui em seu interior o próprio macrocosmo.

Já foi visto em outros trabalhos que essas **revoluções científicas** atingem vários campos do conhecimento, porém não se havia dedicado atenção necessária para conceber essa mudança não-cumulativa no interior do campo da cultura de movimento (Educação Física – Esporte e Lazer).

Embora Elias (1998) já tenha, no campo da sociologia, apresentado à comunidade científica suas concepções configuracionais **revolucionárias**, elas não estão suficientemente compreendidas tanto por aqueles que estudam o esporte como aqueles que estudam a sociologia, pois tal **algo novo** é apresentado como um novo fenômeno no interior das reflexões sociológicas contemporâneas. Suas indicações dizem res-

peito à nova compreensão das antigas noções sobre o espaço e o tempo.

O abandono da sociologia do desporto, segundo Elias (1992), tem sido uma das consequências dessa situação. Além do mais, a sociologia orientou-se para o campo restrito dos aspectos **sério e racional** da vida, o que teve como efeito que o divertimento, o prazer, o jogo, as emoções e as tendências **irracionais e inconscientes** do ser humano tivessem merecido escassa atenção no âmbito da teoria e da investigação sociológica. Isso confirma a dificuldade de dirigir a atenção para algo novo, pois que anteriormente juntar-se-ia cumulativamente àquilo que já vinha sendo produzido como um conhecimento do fenômeno esportivo, porém agora exige nova compreensão, que é não-cumulativa, no entanto dá pistas de algo novo em seu interior. Cabe aos pesquisadores, cientistas, professores e estudantes darem-se conta das pistas. Tornar novamente, como processo cumulativo até que surjam novas pistas (cumulativamente) e assim por diante. Mudanças de paradigmas científicos devem obedecer, necessariamente, aos dois padrões: tanto **normais** como **revolucionários**.

O trabalho de Assmann (2001), que trata da corporeidade, da auto-organização dos sistemas/organismo e do tempo vivo que permite o surgimento da “aprendência”, destaca que nossa realidade bio-psico-energética é organizada por muitas temporalidades simultâneas e diferentes níveis de auto-organização. Novas pesquisas no ramo da ciência médica, como a psico-neuro-imunologia, têm demonstrado a presença desses diferentes níveis e graus de auto-organização quando o ser humano encontra-se em diferentes condições no tempo e no espaço, e com isso tem permitido captar de forma mais sutil a presença de uma corporeidade.

Essa corporeidade, segundo o autor, não cabe na medida dos relógios, pois se caracteriza como uma dimensão possuidora de intencionalidade da vida. Está além do tempo linear, e por isso **é uma temporalidade profunda onde *chronos* e *kairós* se entrelaçam**. Esse fenômeno pertence ao órgão perceptivo da temporalidade.

Noção de energia vital nas artes marciais e desdobramentos corpóreos

Desdobramentos culturais sobre a fonte da vitalidade

A vitalidade pode ser compreendida como um estado vital. Todos os sistemas do organismo humano dependem dessa vitalidade para poder funcionar. Alguns estão submetidos às decisões do homem, no entanto outros não dependem de decisão, portanto funcionam como um sistema independente (exemplos mais conhecidos: respiração, circulação sanguínea e outros).

Quando se pratica e se estuda as artes marciais, percebe-se a presença de novos sistemas vitais que comumente não são refletidos o suficiente. Essa falta de dedicação à compreensão desses sistemas deixa o campo da cultura de movimento/cultura corporal aquém daquilo que poderia ser ampliado. Ver-se-á que nas culturas indiana, chinesa e japonesa (mas não só nessas) aparecem palavras que transmitem sutilmente a presença de **algo mais** envolvendo o corpo humano.

a) Culturas ditas Orientais:

Cultura chinesa: *Chi* e/ou *Tao*

Para Cheng (1989, p. 53) o “*Chi* é a energia que anima as nossas células e o nosso corpo físico. É o responsável pela vita-

lidade do corpo físico e pela capacidade de expressão emocional e mental”. Essa alquimia interior tem origem na concepção chinesa da palavra e conceito TAO que é o **Absoluto**.

É na cultura chinesa que se encontra o maior filósofo e sua doutrina como essência filosófico-religiosa chamada Taoísmo. Embora tenha deixado pouca coisa escrita, Lao-Tsé é tido como o fundador do Taoísmo e para os chineses o seu espírito é o próprio *Tao*.

A tradução que Huberto Rohden faz do livro *Tao Te King*, de Lao-Tse (1990), apresenta nas preliminares algumas reflexões sobre a compreensão e o significado da palavra *Tao*. No entanto, mostra como é possível que essa compreensão comece a perder seu significado sublime, quando cai na mente comum e ordinária do ser humano. Faz uma advertência e dá um exemplo que ilustra isso:

A substituição da tradicional palavra latina *crear* pelo neologismo moderno *criar* é aceitável em nível de cultura primária, porque favorece a alfabetização e dispensa esforço mental – mas não é aceitável em nível de cultura superior, porque deturpa o pensamento. *Crear* é a manifestação da Essência em forma de existência – *criar* é a transição de uma existência para outra existência. O poder Infinito é o *creador* do Universo – um fazendeiro é *criador* de gado. Há entre os homens gênios *creadores*, embora não sejam talvez *criadores*. A conhecida lei de Lavoisier diz que “na natureza nada se *crea* e nada se aniquila, tudo se transforma”, se grafamos “nada se *crea*”, esta lei está certa mas se escrevemos “nada se *cria*”, ela resulta falsa. Por isto, preferimos a verdade e clareza do pensamento a quaisquer convenções acadêmicas (p. sem número).

Aproveitando essa reflexão e procurando não a deixar cair em convenções acadêmicas, embora aqui se esteja inserido, usa-se um campo de investigação que mantém uma relação

direta com essa compreensão. Espera-se manter a linha de pensamento do autor acima.

Pegando a palavra **recreação**, muito utilizada na Educação Física, percebe-se como ela perdeu seu significado original e sua compreensão superior. Caindo na mente ordinária e sem o aprofundamento necessário para captar sua amplitude, vamos perceber que a palavra *re-crea-ção* ficaria sem sentido. No entanto, recuperando-a desse estado mecânico e rotineiro, viu-se que é possível trazê-la à tona com uma sequência de reflexões interligadas.

No dicionário da língua portuguesa encontra-se essa palavra como de origem latina = *recreare*, significando **divertir, alegrar, prazer, satisfação, folgar e brincar**, entre outras. Lembrando do autor acima, a palavra *crear* designa uma manifestação (ou seja, uma expressão, um estado, uma conduta), de que a Essência se utiliza como forma de um **existir**. Assim sendo, o campo de conhecimento e investigação, chamado Educação Física, ordinariamente utiliza esse **existir** não como uma expressão ou estado vivido a partir do interior do ser humano, mas sim como **atividade recreativa** que depende de uma formação ou um arranjo didático-metodológico externo, para que então, a partir desse mundo exterior, se possa, com as brincadeiras, dar origem ao divertimento, ao prazer e às alegrias. Essa metodologia em forma de **atividade** parte do pressuposto de que o ser humano (crianças, jovens e adultos) deve entrar em um **estado ativo corporal** para então, posteriormente, conseguir atingir o **estado criativo** originado pelo arranjo didático.

Essa compreensão ordinária transfere a responsabilidade para o professor e para a sua organização metodológica, sem, no entanto, destacar que já no interior dos seres humanos este estado *re-crea-ativo* já existe em forma de Essência. Bastaria

que a formação do referido professor distinguisse tais dimensões humanas para que ele pudesse, no processo ensino-aprendizagem, atender primeiramente esses aspectos do **mundo interior em aberto** das crianças e jovens. Nessa formação, estaria garantida a cultura superior e não a cultura primária, tão comum nos meios acadêmicos contemporâneos. Também estaria garantido que *re-crea-ativo* significa (*re* = de novo), (*crea* = existir), (*ativo* = ação), ou seja, **de novo**, uma **ação para existir**, ou, **de novo, existir**. A cada instante e a cada momento **existir**, manifestando a Essência em suas múltiplas e infinitas formas.

Outro exemplo poderia ser sobre o conceito e a palavra esporte (que também poderia ser desenvolvido na mesma linha de reflexão, ou seja, **esporte** = *es* + *porte*, no entanto deixar-se-á para outra oportunidade). A lembrança aqui vem da obra de Elias (1992), na área da sociologia do esporte, em que muitas formas e manifestações desportivas que são praticadas em todo o mundo contemporâneo tiveram origem na Inglaterra e dali propagaram-se para outros países, principalmente, na segunda metade do Século XIX e primeira metade do Século XX. Essas manifestações, na sua origem, já há alguns séculos, destacavam que o termo *sport* era usado na Inglaterra, juntamente com a versão *disport*, para designar uma variedade de **passatempos e divertimentos**.

Espera-se que através dessas reflexões tenham sido atingidos os objetivos iniciais de mostrar como é que, no interior das ações pedagógicas, é possível tanto cair na cultura primária como também resgatar a cultura superior. Dessa forma destacou-se a importância de que na educação, mesmo com conteúdos de outras culturas, não se tenha, pelo menos razoavelmente, perdido o contato com o sentido e a compreensão dos

valores superiores que outras culturas têm proporcionado, e tem-se, assim, conseguido estabelecer relações comunicativas interculturais.

Voltando então para o significado da palavra *Tao*, ressalta-se novamente sua dimensão cósmica como uma fonte de onde se originam as **forças criadoras** (Cuidado! Sempre por aqui, academicamente, por força do hábito, usa-se **forças criadoras**) e por isso Lao-Tse (1990) funda sua doutrina, com base nessa cultura superior, para que, entre seus discípulos e também posteriores leitores/estudantes, nunca permitissem que ela se perdesse e se deixasse cair na cultura primária do homem ordinário, ou seja, na linha do tempo linear e cronológico, mas sim se mantivesse à altura das suas intenções originadas na verdadeira fonte, na cultura superior, no homem extraordinário.

Cultura japonesa: *Ki* e/ou *Qi*

No Volume II do livro de Sugai (2000, p. 124), que trata do **Caminho do Guerreiro**, a autora procura integrar o processo educativo e o autoconhecimento, através do autodomínio pelas Artes Marciais. Justifica esse trabalho, seguindo a pista de Jigoro Kano (criador do Judô), que via nessa arte um sentido de melhorar a finalidade da Educação Física (escolar), tanto que indicou esse conteúdo como o eixo central das aulas nas escolas japonesas. Esse conteúdo poderia aprofundar o estudo e a prática de metas, como a saúde, a força, a utilidade e o treinamento espiritual das crianças e jovens, incluindo ainda o que ele denominava de fases sequenciais de exercícios morais e estéticos.

Entre os itens que são abordados nessa obra, um deles chama a atenção por tratar-se de uma compreensão não mui-

to comum em nossa academia, no entanto não quer dizer que não seja refletida, embora de forma escassa. O termo mencionado é o conceito que a palavra *Ki* recebe na cultura japonesa²³. Os **samurais**, adeptos da doutrina *Zen*, definiam seu modo existencial, baseado na vivência dos sentimentos, e por isso entender e dominar essas manifestações era uma questão de sobrevivência e o próprio sentido da vida.

Para eles, antes de toda a existência só havia o *Ki*, o **Uno**, e foi a partir dali que se deu toda a criação, rompendo com esse estado de perfeita **Unidade**, sendo o *Ki* a essência dessa energia criadora. Por isso também o ser humano é um ser energético que vibra de acordo com esse fluxo de energia, num estado espiritual, num estado mental e num estado físico. Todos esses estados podem ser sentidos sem se trocar uma palavra sequer, pois o corpo humano envolvido nesse espaço espiritual forma um só organismo com diversos níveis. O mais denso e mais pesado é o mundo material, e o mais leve e mais sutil é o mundo espiritual. Essas combinações formam os vários estados do *Ki*, pois toda a energia que circula no cosmos é semelhante à energia que circula no corpo, unificando em um só sistema.

Essa unificação exige uma superposição de corpos em escala gradual, sendo que esses corpos atuam como filtros energéticos indo da energia mais sutil à mais grosseira e vice-

²³ Ver Stevens (1995, p. 52-53) que esclarece a palavra *Ki*: “[...] é o agente ativo da criação; é sinônimo da própria força vital; faz o mundo funcionar; é a energia universal; significa vitalidade e saúde mantendo a pessoa saudável e vigorosa; indica a **disposição** da pessoa com relação às coisas”. O autor diz que existem exercícios para fortalecer o *Ki* e para testá-lo, no entanto seu mestre preferia que “ele se desenvolvesse natural e plenamente dentro do contexto do treinamento regular do *Aikido*”.

Ver também Ueshiba (1994, p. 27ss.) que esclarece sobre o *Ki*: “[...] é a energia básica, criadora, ou força vital, que transcende o tempo e o espaço”; o autor diz que descobriu o *ki*, o coração do espírito humano, oculto debaixo de seu eu superficial. Essa ideia, original do *ki*, segundo o autor, “[...] se desenvolveu como princípio metafísico em diversas escolas de pensamento chinesas. Ele é o princípio essencial de harmonia, a fonte de criatividade expressa sob a forma de *yin* e *yang* (**Lao-Tsu**), a plenitude vital (**Huai-nan-Tsu**), a coragem que emana da retidão moral (**Mêncio**), a força divina que penetra todas as coisas (**Kuan-Tsu**)”.

versa. Já nas antigas escrituras dos **Vedas** se encontram descrições minuciosas a respeito desses diversos corpos energéticos sutis que envolvem o corpo físico, ou seja, a totalidade do ser humano. Dentro desse campo vibratório que envolve o corpo físico se acoplam outros corpos mais sutis, onde essas energias circulam de acordo com os estados emocionais e que servem de fonte criadora para o se-movimentar, entre eles:

- **Corpo etérico:** está mais próximo do corpo físico, sendo de característica invisível e por onde fluem as correntes vitais que mantêm o corpo físico vivo. Também poderia ser chamado de **corpo vital**, pois dá vida ao corpo físico, fornece os impulsos necessários às ações, que são antes inspiradas nas emoções. Era importante para os **samurais** compreender esse funcionamento, pois tal vibração provoca reações químicas no organismo que devem ser captadas. Tais impressões transmitem informações a todo o sistema orgânico e a todos os desdobramentos corpóreos.
- **Corpo astral:** está em nível mais sutil, pois é ele que capta na origem as emoções provocadas pelos eventos e estados energéticos sutis, em forma de sensações na interação com outros seres humanos. Também é conhecido como **corpo emocional**. Esses conteúdos emocionais podem ser de ordem positiva ou negativa. A distinção desses estados distintos pode ser compreendida pela faculdade humana da reflexão; os **samurais** desenvolviam exercícios específicos para essa percepção. Permanecer nesses estados de percepção das sensações, emoções e sentimentos era o exercício diário desses guerreiros.

- **Corpo mental:** interpenetra todos os corpos anteriores, pois é o corpo utilizado pela mente pensante, pelo intelecto e as formas de pensamento. Juntando todos esses três corpos, tem-se a possibilidade de formação e manifestação da **personalidade**, de modo que qualquer desequilíbrio energético afeta não só o corpo físico como a conduta do homem, seus modos de agir. Por isso os **samurais** treinavam o quanto antes para perceber e entender as formas por que as reações emocionais ou intelectuais provocavam e abalavam o corpo físico como um sistema energético.
- **Corpo causal:** é constituído de uma energia mais sutil que os anteriores e por isso consegue já manter relações próximas com as percepções intuitivas suprasensíveis. Com essa grande capacidade de vibração, já possui possibilidades de apreender a totalidade. É certo que os exercícios e treinamentos diários deveriam ter continuidade na existência dos **samurais**, para que pudessem fabricar na íntegra esse corpo, para então ter autodomínio para os novos níveis que viriam daí em diante.

Antes de entrar nesse novo nível de compreensão, há de se esclarecer que existe uma divisão entre intuição sensível e intuição suprasensível. A primeira tem a capacidade de distinguir as sensações que provêm dos órgãos dos sentidos e que se originam nos conhecidos cinco sentidos do corpo físico. Já a segunda faculdade tem a capacidade de distinguir as ditas **informações** que se propagam através de um tipo de **comunicação** chamada suprasensível, ou seja, que não passa pelos órgãos dos cinco sentidos do corpo físico. Pertencem especificamente aos corpos mais sutis que se poderia chamar de **cor-**

po intuicional. Sua fonte de comunicação é a fonte da criação, chamada por Bergson (1989, p. 54) de **elã vital**, na qual o espírito se reinsere, gerando a evolução criadora dos seres em geral. Da mesma forma como denominou-se anteriormente, é a função do *Ki*, fonte criadora, a Unidade perfeita.

Ver-se-á no item seguinte como se pode compreender melhor a manifestação da intuição, utilizando os esclarecimentos do francês Henri Bergson, quando define os diferentes modos de conhecer, tanto da intuição como da inteligência, pois ambas têm origem na fonte criadora e desenvolvem distintos modos de conhecer.

b) Culturas ditas ocidentais: o Élan Vital de Henri Bergson

Quase ao final da sua jornada de trabalhador intelectual e escritor, Bergson deixa a coletânea de textos chamada *O pensamento e o Movente*, obra em que repete a frase proferida anteriormente em uma conferência: **filosofar é um ato simples** (), pois se referia à sua filosofia chamada **intuição** e com ela legou um clareamento da concepção espiritualista de evolução, denominada por ele de **evolução criadora**.

A construção dessa síntese se dava pela dificuldade que a ciência demonstrava por não dar margem a qualquer arbítrio ou àquilo dito imponderável, pois àquela época tudo que fosse do campo mental ou espiritual se reduzia ao aspecto cerebral. Então seu método intuicional era um retorno às impressões imediatas, que ocorrem na consciência interior, na vida interior. Tal acesso ao **mundo interior em aberto** não era concebido através da inteligência, mas sim da intuição. A inteligência mede e a intuição compreende. A inteligência se move permanecendo no plano das relações entre os objetos, sendo

incapaz de apreender o essencial dos objetos. A intuição se move, em forma de **mergulho**, para além da teia dos simbolismos e da linguagem, sem mediações, entre sujeito e objeto, chegando à intimidade do real, lá onde se encontra o reino da duração pura (*durée* = intuição da duração).

A manutenção da dificuldade de discernimento nessa área afetaria os ambientes educacionais e por consequência o campo da Educação Física em geral e escolar, e neste último seus conteúdos denominados jogos, esporte, lazer, danças, lutas, brincadeiras e outros. Esse destaque merece atenção pelo fato das investigações no campo da Psicologia, que têm fundamentado a maioria de metodologias do processo ensino-aprendizagem, se utilizarem de bases analíticas e não intuitivas. O campo educativo necessita da intuição e não da análise. Segundo o autor é dessa confusão entre o papel da análise e o da intuição que nascerão as discussões entre escolas (e nas escolas) e os conflitos entre sistemas (de ensino).

Segundo tal reflexão, é da intuição que se passa à análise e não da análise à intuição, ou seja, é da intuição que se discerne a inteligência atuando e não da inteligência inteirar-se do que a intuição realiza. Assim é que a análise opera sobre o imóvel (estaciona-se), e a intuição se coloca na mobilidade (se-movimenta). Então é nesse se-movimentar que a intuição (o filosofar) inverte e marcha sobre os hábitos que se ocupam da mente e fica conhecendo como a inteligência se dedica aos conteúdos do pensamento. Esse método de investigação do **mundo interior em aberto** está disponível a todos os seres humanos em forma de espírito, como impulso do *Élan Vital*. Essa crescente preocupação do autor, levou-o a distinguir mais nitidamente a inteligência da intuição, pois o conhecimento intuitivo se instala no movente (se-movente) e adota para si a própria vida, a fonte criadora. É assim que tal procedimento permite

chegar a um **absoluto** (*Ki, Chi, Élan Vital, Tao, Criar, Existir, kairós* e outros).

Esses dois modos de conhecer, um da inteligência e outro da intuição, permitem que se desenvolvam dois tipos de experiência, com as seguintes formas:

- uma na espacialidade (tempo linear cósmico – *chronos*), permitindo que a consciência se dirija para fora e perceba as coisas exteriores; e
- outra na penetração recíproca, que é pura *durée* (tempo interior – *kairós*), onde a consciência entra em si mesma, aprofunda-se.

Nesse segundo, desce-se ao interior humano e, segundo o autor, quanto mais profundo for o lugar onde chega-se atencionalmente, mais forte será o impulso que nos reenviará à superfície. Essa concepção, esse contato com o **mundo interior em aberto**, essa filosofia é o *elã* e, assim, retornando, reencontra-se a inteligência como auxílio para, de outro modo, conhecer nosso pensamento que desabrocha, se espalha e se expande. O que estava adormecido e entorpecido na profundidade foi liberado pela pressão que lhe imprimiu o passado imediato através do *elã*. Ao mesmo tempo estarão ocorrendo também dois tipos de ações conscientes da intuição, que Bergson (*apud* ROSSETTI, 2004) apresenta da seguinte forma:

- a consciência é ação que se cria e se enriquece, na liberação e na expansão, pois a intuição, nesse esforço de penetrar no **mundo interior em aberto**, encontra sempre o que é novo e desconhecido; e
- a matéria é ação que se desfaz e se perde, também na liberação e na expansão, pois a inteligência compreendeu o que já era conhecido e antigo.

Esses dois modos de conhecer têm caminhos diferentes, no entanto, possuem o mesmo ponto de origem, ou seja, ambos são oriundos do *élan vital*. À medida que se afastam da fonte e procuram atingir suas metas, se tornam modos diferentes, mas com a mesma origem. Façanha igual só poderia estar sendo possível diante da evolução criadora que é impulsionada pelo *élan vital* e atinge todos os seres/cosmos.

Para ilustrar um pouco mais sobre essa origem única, mas com diferenças no seu modo de atuar, encontra-se em Trevisan (1995, p. 49) o discernimento entre a inteligência e a intuição: “[...] inteligência (*intus-legere* = ler dentro; conhecimento mediato: discursivo), [...] intuição (*in-tueri* = ver, observar: conhecimento imediato: contemplativo)”.

Trevisan(1995, p. 76) diz o seguinte, como auxílio no discernimento das diferenças que cada um desses modos de conhecer permite:

- o conhecimento intuitivo (*noesis*), que penetra na duração, no **tempo vivo** (*durée*), é a vida de todos os seres em evolução criativa constante, é imprevisível mediante qualquer cálculo, é perpétuo vir-a-ser; e
- o conhecimento intelectual (*dianoia*), ou inteligência, capta o que é material e inerte e não pode compreender a duração (*durée* como **tempo vivo** – *kairós*) só concebe o **tempo morto**, pois este não se move, é inerte e por isso é incapaz de filosofar sobre a essência da realidade.

Em outro trabalho sobre o método intuicional de Bergson, depara-se com diferentes graus de duração (*durée*), tanto da intuição como da inteligência, pois ambas apresentam modos distintos de conhecer, embora originadas na fonte da evolução

criadora. Assim, o impulso vital da vida absoluta (*élan vital*) se apresenta em forma de graus de duração (*durée*)²⁴ e em forma de camadas no movimento em direção aos seres (entes). Sayegh (1998, p. 156) descreve como que numa direção decrescente:

- **Duração absoluta** – princípio de vida, presente eterno, totalidade do Ser;
- **Duração objetiva** – diferencia-se nos seres vivos, é o tempo fundamental do ser;
- **Duração ontológica** – experiência vivida, a própria entidade;
- **Duração psicológica** – o ser adere ao ritmo do campo de ação, realidade da vida; e
- **Duração material** – tempo se espacializa, estende-se na extensão da realidade.

Os modos que a autora destacou podem ser utilizados, desde que desenvolvidos pelo ser humano, em dirigir-se tanto aos seres em forma individual como aos seres em geral. Isso porque ela destacou, como prioridade na formação do ser humano, no mundo acadêmico, o ato de desenvolver formas de interação e interlocução com outros setores, como os governos, os meios de comunicação e a sociedade em geral.

Assim, o método intuicional de Bergson apresenta uma variedade de funções e aspectos a serem concebidos e desenvolvidos, a partir da compreensão da intuição como método que se pode apresentar racionalmente. Portanto, Sayegh (1998, p. 30ss.) descreve estes tipos e funções intuitivas:

- A intuição do espírito pelo espírito;

²⁴ Para Bergson (*apud* TREVISAN, 1995, p. 26), o ser é sinônimo de duração (*durée*) e esta significa movimento. Por isso duração é o **tempo vivo**, o **tempo real**, a realidade.

- A intuição de si mesmo, de outras consciências e da Consciência em geral;
- A intuição do vital;
- A intuição da matéria; e
- A intuição mística.

Não se vai aqui aprofundar em mais detalhes, mas tão somente destacá-los para que o leitor possa, desejando, buscar o referido trabalho da autora que, aliás, é pertinente e adequado às proposições do filósofo escolhido para desenvolver sua reflexão acadêmica (SAYEGH, 1998; SILVA, 1994).

Não menor é a atenção de Rossetti (2004), seguindo o mesmo filósofo acima referenciado em nota, que, desenvolvendo seu trabalho acadêmico para o interior da compreensão da realidade movente, destaca alguns aspectos que o homem vai compartilhar originalmente a partir da origem, *élan vital*, em que já no item anterior encontra-se os esclarecimentos sobre os dois modos de conhecer a realidade: intuição e inteligência.

Para a autora, a intuição é o método de uma filosofia que restitui o movimento como essência, em que tudo se move, inclusive a própria intuição se movimenta e assim ela capta o movimento que é a totalidade do real. É fato que só algo que se move, estando no interior do mover, distingue o que é inerte.

A visão do espírito pelo espírito é a intuição, e assim conhece-se o mundo interior e a imanência, tanto da totalidade como do mover-se da totalidade e do se-movimentar produzido a partir da totalidade para tantas quantas forem suas direções. Porém, os hábitos do homem impuseram um costume pelo qual a visão do mundo exterior, operado pela inteligência, mostra uma realidade descontínua e imóvel.

Tanto a noção de intuição como de inteligência devem decorrer de uma fonte denominada *Élan Vital*, que num só impulso emana energia criadora para ambas atuarem no cosmos. À medida que vão se distanciando da fonte e ganhando novos campos de atuação, vão também se especializando nos seus modos de manifestação. Então, tanto o espírito (intuição) como a inteligência (matéria), fazem parte do mesmo movimento, porém com formas e modos distintos. Rossetti (2004) assim descreve esses movimentos específicos:

- o espírito, se movimenta, no sentido da intensificação do próprio movimento; e
- a matéria, se movimenta, no sentido de tornar tal movimento vagaroso, porém sem nunca alcançar o repouso absoluto.

Nessa especificação percebe-se que a matéria também dura (ou seja, tem duração – *durée*), pois é copartícipe do movimento original engendrado pelo espírito (*Élan Vital*, Absoluto, Duração Geral) junto ao espírito que se expande às mais diversas direções. Por isso há movimento na vida em geral, na vida psíquica e na matéria estando todas essas manifestações de vida interligadas por um tênue fio do impulso vital.

A faculdade de percepção do ser humano é que vai ser utilizada para ficar ou à disposição do espírito, quando intuitiva, ou à disposição da matéria, quando inteligente. Mas já que o hábito é botar atenção, na maioria das vezes, no mundo exterior, então tal percepção se cristaliza nessa função e tudo o que é percebido fica dependente dessa compreensão do mundo exterior. Nesse excesso de uso da percepção pela inteligência, esquece-se de usar a mesma percepção, pois esta fica à nossa disposição, sendo uma faculdade voluntária, para a compreensão do **mundo interior em aberto**. Dirigir a atenção e

perceber o mundo interior tornou-se quase um desafio para o homem hoje em dia. Existe hoje, tanto nas escolas como nas universidades, extrema tendência a somente desenvolver nas crianças e jovens a inteligência em detrimento da intuição. Mais atenção no mundo exterior do que no mundo interior. Mais atenção na matéria do que no espírito. Esse exagero pela tendência e fixação da percepção faz com que os estudantes, ao desenvolverem suas leituras e interpretações da realidade, adotem sistemas explicativos (inteligentes) e com visão de que tais sistemas se constituem isolados uns dos outros (sistemas imóveis). Essa capacidade da inteligência age assim porque só consegue pensar a realidade de forma espacial, esquece-se de que o caráter da duração (*durée*) é temporal. A realidade por ela percebida contém, por um lado, o impulso espiritual (*durée* pura) e, por outro, a duração da matéria (*durée* em geral). Sobre isso esclarece Bergson (*apud* ROSSETTI, 2004, p. 31):

[...] libertemos o espírito do espaço que o aprisiona, da materialidade que ele se dá para agir sobre a matéria: nós o devolveremos a si próprio e nós o apreenderemos imediatamente. Esta visão direta do espírito pelo espírito é a função principal da intuição tal como a compreendemos.

Por isso que somente a intuição, que é manifestação no **tempo-duração** (e não no espaço), com uma visão direta do espírito pelo espírito, vai nos libertar da visão cristalizada que existe do campo espacializante e parcial do mundo exterior, fruto do excesso de uso da inteligência. Só o espírito poderá devolver a visão original desse todo universal em seu próprio movimento que é **uno**, **indivisível** e de **fluxo contínuo**. Essa visão integral só poderá ser restituída pela faculdade da intuição como um **corpo intuicional** e como uma unidade contínua e indivisível originada no **impulso vital criador**.

Diante desse esclarecimento, tanto a inteligência como a intuição possuem formas e modos de conhecer distintos. Com a inteligência é possível ficar em torno das coisas, conhecê-las relativamente (**conhecimento exterior**), enquanto que com a intuição pode-se entrar nessas coisas e conhecer profundamente (**conhecimento interior**). No primeiro caso o conhecimento é moldado pela matéria e possui seus limites que o espaço impõe situacionalmente. No segundo, o conhecimento pelo espírito não tem fronteiras nem espaciais (tridimensionais) nem temporais (tetradimensionais).

É conveniente acrescentar aqui que esse conhecimento pelo espírito não tem nem fronteiras espaço-temporais (pentadimensionais), que se referem ao mundo das causas e exige um correspondente **corpo causal** (ver no subitem anterior: energia *Ki* – o **corpo causal**). O subitem sobre o *Élan Vital* era justamente para dar um passo a mais na sequência apresentada dos desdobramentos corpóreos, indicando a existência do **corpo intuicional** como aquele que está além do mundo das causas, pois não haveria de ter nenhuma fronteira para a manifestação do espírito; a intuição, que não tem vínculo a não ser com o impulso vital criador, acompanha por todas as direções até aonde chegue tal força do espírito. A inteligência chega até a indicar as causas e seu respectivo campo de atuação, no entanto não poderá ir além dele, pois dali em diante tudo é novo e imprevisível. Sua capacidade de compreensão tem fronteiras espacializantes, por isso até aqui no campo espaço-temporal ela consegue manifestar-se, porém daqui em diante não. É um campo que só manifesta revelações, portanto um campo espiritual, cabendo assim a uma faculdade superior denominada intuição, porque ela é o único modo de conhecimento que parte do espírito e volta-se para ele. Aqui o **pensar intuitivamente** é pensar na **duração se-movente**.

Pode-se, diante disso, aproximar da concepção que se utiliza no interior do campo da Educação Física que é denominada pelo **se-movimentar**, um diálogo do homem com o mundo. Justifica-se tal conceito por acreditar que o tempo todo e em qualquer lugar há sempre a existência tão só de movimento (**o movente**), desde a fonte criadora até o mundo material.

Em vez de conceber corpos que mudam ou se deslocam no espaço, mudando a todo instante de lugar, e a inteligência procurando mais que nunca que esses corpos cheguem à estabilidade para medir as mudanças e os novos formatos disponibilizados e distanciar-se da ação (intenção), fixando sua atenção na finalização e conseguindo assim um resultado antecipado do gesto que está sendo realizado, procurou-se compreender essa mudança de formas disponibilizadas como uma corporeidade, ou seja, um estado corporal (da matéria), mas que, no entanto, aí no seu interior há uma intenção do impulso original e, portanto, o gesto é uma parte da ação. Os gestos indicam, em partes sucessivas, aquela ação que já antes o espírito disponibilizou em uma forma intuitiva no sistema movente geral e assim, ao acompanhar a gestualidade, passo a passo, reorganizando-se no interior do sistema de ação com um todo, pode ou não se confirmar o resultado final esperado²⁵. A medida aqui não é a mudança espacial das formas no tempo linear, mas sim as formas e gestos que acompanham as disposições colocadas pelo espírito e compreendê-las no seu desenvolvimento, na ação durante a vivência daqueles estados corporais, ou seja, da corporeidade no seu se-movimentar²⁶.

25 Ver o clareamento dessa concepção também em Mead (1972), quando ele esclarece os **papéis sociais** e o **outro generalizado**, diferenciando aqui o jogo (brincar) do esporte (sério) e a criança (espontânea) do adulto (fixidez).

26 Para um melhor clareamento dessa colocação, ver Lohmann (1977), que apresenta o discernimento, por um lado, entre as palavras e conceitos de **intenção**, **intencionalidade** e **intention** a partir de Brentano (?), professor de Husserl (?), com origem na escolástica; e por outro lado, as palavras e conceitos de **intention**, **ma'ná** e **logos**, com origens no pensamento árabe e na filosofia grega, respectivamente.

Nova formação de professores/profissionais com capacidades e características comunicativas simbólicas – Mead e Elias

Para sugerir políticas públicas na formação de professores/profissionais da área de Educação Física e/ou Práticas Corporais, já se reiterou anteriormente em outros trabalhos (CARDOSO, 2002)²⁷ que é preciso recuperar o que se denomina por **cultura de movimento humano (se-movimentar)**, tendo como fundamento uma nova noção **espaço-temporal** (CARDOSO, 2004).

Tanto Mead (1972) como Elias (1992; 1994; 1998) dão um tratamento especial para a questão dos símbolos comunicativos. Quanto ao primeiro autor já se apresentou uma breve reflexão. Quanto ao segundo, embora já se tenha ocupado das suas reflexões **sobre o tempo**, continua-se o estudo da sua obra por julgar pertinente seu método de abordagem denominado, por um lado de síntese histórica de longa duração (*durée!*) e por outro pelo modo como trata os dados empíricos dos pormenores, dos detalhes, das condutas na vida social em geral e nos subsistemas sociais (entre eles o esporte). Para Elias (1994) é definitiva essa necessidade de estudar as sociedades humanas em escala temporal de longa duração. Para isso, sua teoria simbólica apresenta três problemas fundamentais:

- a) o conceito de símbolo é equacionado nas suas relações com a linguagem, o conhecimento e o pensamento, articulando, nomeadamente, perspectivas da sociologia, da semiologia e da antropologia cultural;

²⁷ Ver a monografia “A Psicologia Social de Georg Herbert Mead e as propostas alternativas de Educação Física escolar brasileira: possibilidades de aproximação e busca de fundamentos sócio-psicológicos”.

- b) tendo por base uma incorporação de contributos da biologia na teoria social, é traçada a linha de continuidade entre evolução biológica, conducente à constituição do aparelho vocal humano, e o desenvolvimento histórico dos símbolos como padrões tangíveis da comunicação humana; e
- c) o estatuto ontológico do conhecimento é reexaminado de forma a permitir a superação de dualismos filosóficos tradicionais, como os que opõem sujeito e objeto ou idealismo e materialismo.

Foi por essas fundamentações que o autor passou ao largo das ciências sociais acadêmicas, numa posição de distanciamento, no entanto nunca abandonou seu modelo de investigação e raras vezes fazia referências a outros autores. Isso não quer dizer, de forma alguma, que estaria distanciado das discussões no interior do sistema acadêmico. Sua visão continha uma amplitude até então desconhecida, juntamente com um nível de distanciamento do detalhe em foco, o que todas as correntes da sociologia procuravam desenvolver em suas metodologias.

É assim que Kilminster (1994, p. xi) esclarece a importância dessa sua última obra. Diz ele que Elias faz

O convite para desaprender velhas categorias a fim de desenvolver uma imagem mais distanciada a realista dos seres humanos no âmbito de um quadro e de uma escala temporal evolutivos [...] não é, porém, uma tarefa fácil ou unicamente “racional”. Ela envolve, inevitavelmente, pessoas que tem que alterar a imagem que têm de si próprias, talvez numa direção que é desagradável.

Dentro desse convite está embutida de forma sutil uma chamada em direção ao investigador. É preciso, além de ser

racional, ser também irracional nas investigações. Tamaña ousadia só poderia advir de uma condição: o pesquisador tornar-se-ia um observador do observador. Somente nessa condição é que ocorre o distanciamento necessário e que porventura se tornaria desagradável, imprevisível e revelativo ao pesquisador. Foi assim que Elias conseguiu compreender as interligações dos processos sociais, tais como o desporto, as ciências, o tempo, a morte e as formas de morrer, e ainda diversos ramos da arte e os artistas nela envolvidos.

Com isso o sociólogo Elias percebeu a integração dos processos sociais dentro do **processo evolutivo global** que ele denomina processo civilizador. Todos eles se interconectam de maneira comunicativa simbólica. Essa nova sociologia do conhecimento é herdeira da velha filosofia do conhecimento tradicional, pois se dirige não mais para a concepção individualista do sujeito cognitivo, mas sim para a sociedade como um sistema comunicativo simbólico. Essa **grande evolução** tem como fundamento a capacidade humana técnica de comunicação que se opera através dos símbolos e que pode ser considerada como uma realização sem igual da invenção da duração natural (*durée*). Sobre essa capacidade Elias (*apud* KILMINSTER, 1994, p. xiv) diz o seguinte:

A capacidade dos seres humanos de orientarem o seu comportamento através do conhecimento aprendido concede-lhes uma grande vantagem evolutiva sobre outras espécies que são totalmente incapazes de o conseguir ou que só muito limitadamente o conseguem. É isto que ele designa como a “emancipação simbólica da humanidade”.

A congruência adquirida nesse processo evolutivo permite ao ser humano sobreviver em grupos e extrair daí as lições necessárias e vitais para o seu futuro nos próximos estágios de

desenvolvimento e nas novas sínteses necessárias na grande evolução – processo civilizador. A capacidade de formação de símbolos desenvolvida pela humanidade é a maneira mais adequada de compreensão desse processo. Por outro lado, ficam defasadas as teorias que tentam, através das polaridades estáticas como natureza/cultura, abstrato/concreto, sujeito/objeto e indivíduo/sociedade, desenvolver qualquer ajuda para a compreensão da formação de símbolos, visto que essa capacidade situa-se além da linguagem, o que não quer dizer que não necessite dela, no entanto os símbolos são aprendidos no interior da comunicação, por um modo de existência diferente da fala, embora dependente dela.

Essa possibilidade de síntese o autor apresenta nas suas reflexões sobre o tempo e nas perspectivas do tempo, tanto que define tal paradigma espaço-tempo com o nome de pentadimensionalidade. Essa nova síntese em nível superior, permite que símbolos criados em um padrão temporal anterior, em geração já passada, possam ser recuperados e relacionados em sequências de acontecimentos, porém em diferentes níveis de integração (aqui ele se refere especificamente ao tempo tetradimensional) e ao espaço (tridimensional). A união das duas últimas dimensões constitui, assim, a primeira. Ou seja, juntar o espaço com o tempo determinaria um novo **espaço-tempo**.

Esse possível entrelaçamento interdimensional permite também perceber a interconexão entre a linguagem, o conhecimento e o pensamento, concebendo os símbolos como padrões sonoros. O novo sistema de símbolos complexos está diretamente relacionado com a sobrevivência humana, num processo evolutivo de níveis de integração, sendo que uma forma inferior pode passar, assim, pelas novas sínteses simbólico-comunicativas interdimensionais, para outra forma superior.

Huxley (*apud* KILMINSTER, 1994, p. xviii) destaca outros aspectos relacionados a essa concepção evolutiva:

- os níveis superiores de integração mantêm canais de ligação com os níveis inferiores;
- a importância da transmissão do conhecimento e da aprendizagem no desenvolvimento humano; a singularidade da capacidade humana de simbolização;
- a questão de como os seres humanos podem agora dirigir o processo evolutivo a partir da sua posição ao seu nível mais elevado; e
- a necessidade de refletir sobre futuras tendências globais que levem a uma autointegração da humanidade num mundo civilizado.

Os canais de ligação, mantidos intergeracionalmente, dependem da capacidade para produzir padrões sonoros aprendidos anteriormente e a partir desses, como meios de comunicação, passam a ser compreendidos pela geração seguinte através de um processo denominado aprendizagem. Elias (1994, p. 40), quando trata da **língua e da cultura**, diz que tais padrões sonoros (**língua**), que são dominantes no ser humano, distinguem-se de outros **sistemas de sinais** em outros seres vivos, dizendo que:

- têm de ser adquiridos através da aprendizagem;
- podem variar de uma sociedade para outra; e
- podem variar no tempo no interior de uma mesma sociedade.

Esse processo de aprendizagem é característico entre os seres humanos, que se comunicam entre si, e seus modos, tanto de existência natural e social como de existência social e

individual, são inseparáveis e estão estreitamente ligados. Essa ligação tanto se dá no tempo linear (duração linear) como no tempo interior (duração pura). Tal interdependência é uma característica da inventividade técnica aleatória e não planejada do grande processo evolutivo. Esse tipo de comunicação humana através das línguas baseia-se numa interligação única de um processo de aprendizagem individual e social.

Como visto em outro item, a inteligência, que dirige-se à matéria, possui a tendência de tornar estático tudo que percebe, em função de já estar em movimento a tendência para o repouso, embora sem nunca tocá-lo. Essa alternativa reduz a percepção do ser humano em forma estática, no entanto o que é exigido aqui é a capacidade de observar o ser humano em um estado de fluxo. Elias (1994) destaca essas visões como possuidoras de diferentes componentes, sendo uma visível e tangível e a outra invisível e intangível. Diante disso dá exemplos de corpo e mente:

- Um componente, o corpo, possui o estatuto ontológico de um objeto natural; a outra, a mente ou a alma, possui um estatuto ontológico incerto. Em muitos casos, são imputadas a um mundo imaginário de espíritos; e
- A outra alternativa é a redução dos seres humanos à condição estática de um corpo, de um acontecimento físico. Nesse caso, os seres humanos são representados simplesmente como animais à semelhança de quaisquer outros.

O autor apresenta essas possíveis concepções para sugerir que é essencial a recuperação de um processo observável e compreensível.

Parece que uma teoria da cibernética de segunda ordem poderia auxiliar na compreensão da teoria simbólica, coordenando as atividades humanas entre si e junto aos acontecimentos naturais. Tanto o ambiente como o sistema poderiam estar, simultaneamente, concebendo a interdimensionalidade simbólica. Elias (1994) diz que é

[...] pela aquisição da competência de enviar e receber mensagens na forma codificada de uma língua social, as pessoas obtêm acesso a uma dimensão do universo que é especificamente humana. Elas continuam a estar localizadas nas *quatro dimensões* do espaço-tempo, à semelhança de todos os fatos pré-humanos, mas estão, além disso, localizadas também numa *quinta* dimensão, a dos símbolos, que servem aos seres humanos como meio de comunicação e identificação (p. 47).

Vive-se num mundo complexo e de sistemas funcionais, ou seja, cada uma dessas dimensões possui uma função correspondente e interagente no ser humano. Vive-se num mundo em que tudo, incluindo todos os eventuais sistemas, pode, entre os seres vivos, ser representado através de padrões sonoros interdimensionais – a) espaço: órgão da fala; b) tempo: duração do pensamento; e c) espaço-tempo: reconhecimento do símbolo – e assim estaria constituída uma função simbólica no interior de um sistema funcional comunicativo simbólico. Tanto as comunicações pré-verbais como as comunicações verbais sobre o pensamento e o conhecimento dispõem de uma posição no tempo, no espaço e no espaço-tempo.

Essa análise e síntese simbólica de Elias (1994, p. 67s.) é caracterizada como uma área de problemas que não atrai a atenção para que se desenvolvam reflexões e investigações:

Porém, a atenção dedicada à relação triangular entre os padrões sonoros da linguagem como veículos físicos

de mensagens e como símbolos de objetos de comunicação e os próprios objetos abre a porta para um campo de problemas muito prometedora.

Esse reconhecimento no interior do sistema é uma capacidade de auto-observação que, no item a seguir, será caracterizada como uma *autopoiesis*, uma autoprodução do ser humano por dentro do seu sistema simbólico comunicativo.

Nova formação de professores/profissionais com capacidades e características comunicativas autopoieticas – Maturana

Na tentativa de abrir novas possibilidades de compreensão e atuação no campo profissional da Educação Física e Ciências do Esporte (Pedagogia do Movimento), apresentam-se alguns elementos da **Biologia do Conhecer e do Amar**, como denominado por Maturana e Verden-Zöllner (2004), assim como refletir sobre algumas contribuições teóricas dessa obra segundo uma perspectiva pedagógica.

O biólogo chileno Humberto Maturana é muito conhecido no campo acadêmico, especialmente na educação, por falar da importância das emoções, especificamente do amor no processo de ensino-aprendizagem a partir de sua perspectiva **biológica-cultural**. Essa abordagem provoca inquietações e muitos questionamentos num universo que sempre valorizou a dimensão racional do conhecimento, e que, portanto merece maior esclarecimento relativo ao caminho que esse autor percorreu até chegar a essa conclusão. Em 1970 o autor publicou o artigo *Biology of Cognition*, texto que alcançou reconhecimento muito grande no círculo científico e se tornou o fundamento para o desenvolvimento de suas explicações sobre os

sistemas vivos e o viver. A partir do questionamento sobre o processo e o funcionamento da cognição sob o ponto de vista biológico, o autor apresentou a noção de **circularidade básica** como origem de suas explicações sobre esses processos. Posteriormente essa circularidade básica foi denominada por Maturana e Varela (1997) de *autopoiesis*, que é definido da seguinte forma:

Uma máquina Autopoiética é uma máquina organizada como um sistema de processos de produção de componentes concatenados de tal maneira que produzem componentes que: 1) geram os processos (relações) de produção que os produzem através de suas contínuas interações e transformações; e 2) constituem a máquina como uma unidade no espaço físico (p. 71).

Segundo esses autores, *autopoiesis* é a palavra que sintetiza a explicação biológica que caracteriza um sistema vivo, em outras palavras, um conjunto de relações metabólicas que se autoproduzem, constituindo uma unidade que se distingue de um meio. Essa definição se aplica a uma bactéria, assim como aos seres humanos, ambos organizações *Autopoiéticas*. Mas como isso se relaciona com os processos cognitivos? Na década de 1970 os debates sobre a cognição e a cibernética estavam efervescendo junto às especulações sobre inteligência artificial. Nesse contexto, a cognição era entendida (e ainda é pela grande maioria dos pesquisadores) como a aquisição do conhecimento a partir do processamento de informações. Maturana (1970) demonstra as incoerências desse modelo e propõe uma nova possibilidade de explicação do conhecer, partindo do princípio de que a cognição é o próprio processo de autoprodução do organismo, ou seja, a manutenção da organização *Autopoiética* é o processo que ele compreende como cognição. Nas palavras de Maturana e Varela (1995, p. 71),

isso quer dizer: “Conhecer é ação efetiva, ou seja, efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo”.

Biology of Cognition foi a virada epistemológica da obra e vida de Maturana, sendo o fundamento das ideias que se apresentará agora como exemplo de **mudança de paradigma**. Após quase 40 anos dessa **cambalhota** acadêmica, o autor e seus colaboradores se dedicam, no Instituto Matriztica em Santiago do Chile, em divulgar e colocar em prática os desdobramentos da **Biologia do Conhecer e do Amar** na sociedade (informações sobre cursos e encontros em: <http://www.matriztica.cl/>). Em função dos objetivos deste trabalho, aprofunda-se sobre o que o autor compreende como **aceitação de si e do outro como legítimo na convivência**, como fundamento para qualquer prática pedagógica. Através da distinção entre o domínio biológico, constituído pelo metabolismo de qualquer organização *Autopoiética*, e o domínio relacional, que se estabelece através das interações desses organismos com o meio, o autor explica que qualquer transformação estrutural de um ser vivo só pode ocorrer a partir da própria estrutura do organismo. Isso é apresentado com muita simplicidade e consistência a partir do conceito de determinismo estrutural, vide exemplo citado em Maturana e Pöeksen (2004):

Quando usted, por ejemplo, pulsa el botón de su grabadora con su dedo índice, espera que la máquina comiece a grabar nuestra conversación. Si no lo hace, no creo que irá al médico para que examine su dedo está funcionando bien. Lo que hará será llevar la grabadora a um técnico que entienda la estructura de la máquina, y por ende pueda repararla para que la próxima vez que su apierte la tecla, ela reaccione de la manera esperada. Vale decir que tratamos a su grabadora como una maquinita em la que todo lo que sucede en ella está determinada por su estructura interna. Esta determinación estrutural

vale para todos los sistemas, incluyendo a los seres humanos (p. 83).

Para compreender melhor o significado do determinismo estrutural nas práticas pedagógicas é preciso deixar claro que uma interação externa pode **desencadear** transformações num sistema, mas não as determinam. Imaginando o metabolismo do homem neste exato momento, observa-se uma dança contínua de processos dinâmicos que mantém as organizações *Autopoéticas*, um movimento constante que se **autoproduz** e organiza a todo instante a partir da própria estrutura individual. Porém, o ser humano também vive numa dinâmica em contínua interação com um meio, que por sua vez desencadeia transformações em nas organizações daquele para que continue existindo, ou seja, adaptando o homem a cada situação em congruência com a dinâmica interna de seus organismos.

Maturana e Varela (1995) explicam esse processo mais detalhadamente no Capítulo V, *Deriva Natural dos Seres Vivos*²⁸, mas a noção que deve ficar clara para continuar a reflexão é a de que,

Existindo tal compatibilidade, meio e unidade atuam como fontes mútuas de perturbações e desencadeiam mudanças mútuas de estado, num processo contínuo que designamos com o nome de *acoplamento estrutural* (p. 133).

Ao pensar no conjunto de interações entre meio, professores e alunos de Educação Física dessa forma, percebe-se que todos, meio, professores e alunos, estão se transformando em

²⁸ Ferrari e Cardoso (2008) apresentam algumas reflexões a respeito da **aprendizagem motora** (como um paradigma no processo ensino-aprendizagem da disciplina do curso de formação de professores/profissionais de Educação Física, considerando o **processamento de informação**), **em comparação com outro paradigma para a mesma disciplina, tendo como fundamento o paradigma da deriva ontogênica** de Maturana e Varela (1995).

função desse domínio de interações de forma congruente. No caso dos seres vivos, as mudanças são determinadas pelo presente estrutural de cada organismo, que é o resultado de toda história de interações desse sistema durante seu viver. Nesse contexto o professor de Educação Física, cujo objetivo é a formação humana, deve criar dinâmicas para que cada aluno desenvolva suas potencialidades, sem jamais se esquecer desses elementos constitutivos inerentes à biologia humana. Contudo, os seres humanos são mais do que entes biológicos (*Homo Sapiens*), pois convivem num domínio relacional denominado de cultura, o que os torna diferentes de todas as outras espécies conhecidas até o presente.

Segundo Maturana e Verden-Zölller (2004) esse modo de viver se tornou possível apenas a partir do surgimento natural da linguagem e sua conservação durante as gerações.

Constitui-se então de fato o viver na linguagem, a convivência em coordenações de coordenações de ações e emoções que chamo de conversar (MATURANA, 1998b, p. 31).

É importante esclarecer que o autor usa a palavra *linguajar* para se referir a um conjunto de ações que se identifica na condição de observadores, como o fenômeno da linguagem. Para o autor (1998b), o *linguajar* são coordenações de coordenações consensuais de ações, essas pertencem ao domínio relacional e não à biologia como algumas teorias defendem. Por outro lado o **emocionar** é um estado constituído a partir da biologia humana, uma configuração interna (estado) que define as ações do homem. Dessa forma, o **conversar** surge a partir do entrelaçamento entre o *linguajar* e o **emocionar**,

que por sua vez formam uma **rede de conversações** reconhecida pelo autor como cultura.

Maturana e Verden-Zöllner (2004) vão além dessas explicações e reconhecem duas **redes de conversações** distintas: a **Cultura Matrística** e a **Cultura Patriarcal**. “Essas duas culturas constituem dois modos diferentes de viver as relações humanas” (p. 35).

No Quadro 1 estão as principais diferenças entre esses dois modos de viver, diante do que se pode concluir que atualmente vive-se numa **Cultura Patriarcal** e que a Educação Física é parte dessa rede de conversações, desempenhando papel importante, tanto no fortalecimento dessa realidade assim como na possível transformação dela. Para transformar essas relações, na condição de professores pode-se começar (re)orientando as práticas pedagógicas a partir das características que definem a **Cultura Matrística**, principalmente através de atividades que promovam comportamentos cooperativos e desenvolvam a aceitação e o respeito mútuo entre os alunos.

Enfim, aqui se apresenta de maneira sucinta um caminho teórico e prático que contribui com a formação profissional em Educação Física a partir de um novo paradigma, o da construção de uma **Cultura de Movimento Neomatrística**, fundada na aceitação de si e do outro como legítimo na convivência, ou seja, no **Amar** como princípio pedagógico *autopoietico* sustentado a partir da **Biologia do Conhecer e do Amar**.

Conversações definidoras da Cultura Patriarcal/Matriarcal	Conversações definidoras da Cultura Matrística
<ul style="list-style-type: none"> - De apropriação. - Nas quais a fertilidade surge como uma noção que valoriza a procriação, num processo contínuo de crescimento. - Nas quais a sexualidade das mulheres se associa à procriação e fica o controle do patriarca. - Nas quais se valoriza a procriação e se abomina qualquer noção ou ação de controle da natalidade e regulação do crescimento populacional. - Nas quais a guerra e a competição surgem como modos naturais de convivência e também como valores e virtudes. - Nas quais o místico é vivido em relação à subordinação a uma autoridade cósmica e transcendental, que requer obediência e submissão. - Nas quais os deuses surgem como autoridades normativas arbitrárias, que exigem total submissão e obediência. - Nas quais o pensamento é linear e vivido na exigência de submissão e autoridade na negação do diferente. - Nas quais as relações interpessoais surgem baseadas principalmente na autoridade, controle e obediência. - Nas quais o viver Patriarcal de homens, mulheres e crianças, surge, ao longo de toda a vida, como um processo natural. - Nas quais não aparece uma oposição intrínseca entre homens e mulheres, mas se subordina a mulher ao homem, pela apropriação da procriação como valor. 	<ul style="list-style-type: none"> - De participação. - Nas quais a fertilidade surge como a visão de abundancia harmoniosa de todas as coisas vivas, numa rede coerente de processos cíclicos de nascimento e morte. - Nas quais a sexualidade das mulheres e dos homens surge como um ato associado à sensualidade e à ternura. - Nas quais se respeita a procriação e se aceitam situações de controle da natalidade e de regulação do crescimento populacional. - Nas quais surgem a valorização da cooperação e do companheirismo como modos naturais de convivência. - Nas quais o místico surge como participação consciente na realização e conservação da harmonia de toda a existência, no ciclo contínuo e coerente da vida e da morte. - Nas quais as deusas surgem como relações de evocação da geração e conservação da harmonia de toda a existência, na legitimidade de tudo que há nela, e não como autoridades e poderes. - Nas quais o pensamento é sistêmico e é vivido no convite à reflexão diante do diferente. - Nas quais as relações interpessoais surgem baseadas principalmente no acordo, cooperação e co-inspiração (sic). - Nas quais o viver Matrístico de homens, mulheres e crianças surge, ao longo de toda vida, com um processo natural. - Nas quais não aparece uma oposição entre homens e mulheres nem subordinação entre uns e outros.

Quadro 1 – Conversações Culturais Patrísticas e Matrísticas

Fonte: Maturana e Verden-Zöller (2004, p. 75-76).

Nova formação de professores/profissionais com capacidades e características sistêmico-funcionais – Luhmann

Já faz quase duas décadas que Niklas Luhmann teve uma passagem pelo Brasil, especificamente em Porto Alegre, onde proferiu uma série de palestras que tratavam sobre a teoria dos sistemas, num evento organizado pela Universidade Federal do Rio do Grande Sul/UFRGS e o Instituto Cultural Brasileiro-Alemão/ICBA.

Tais palestras foram devidamente transcritas e posteriormente submetidas à revisão de Luhmann que autorizou então a organização de um livro-texto que se torna aqui a base de nossas reflexões sobre uma formação profissional com capacidade e características sistêmico-funcionais.

Quando Neves (1997) fala da obra de Luhmann como aquela que procura formular uma teoria geral da sociedade, destaca que esse objetivo era para distanciar-se da estreiteza entre os conceitos micro e macro existente em vários campos do conhecimento, mas principalmente na sociologia, que tem como principal objeto de estudo a sociedade e seus sistemas sociais. Portanto, após anos de reflexões, Luhmann chega ao marco principal de sua obra, introduzindo uma nova concepção de sistema social, e sua referência paradigmática está na base da obra dos chilenos Maturana e Varela (1997), na qual há uma passagem da teoria dos sistemas abertos para a teoria dos sistemas *autopoiéticos*. A primeira se caracteriza pela diferença entre sistema e ambiente. A segunda se caracteriza como um sistema *autopoiético*, fechado e possuidor de autoreferência.

A necessidade dessa nova compreensão deu-se pela nova reorganização da sociedade moderna, agora com característi-

cas complexas e uma ampla variação e diferenciação funcional. Neves (1997, p. 11) destaca que essa característica da sociedade contemporânea e as respectivas diferenciações funcionais se deve a que:

Cada vez mais os subsistemas se diferenciam como economia, política, ciência, direito, etc., diferenciando-se também internamente, por exemplo, direito civil, direito criminal, direito internacional, mantendo, no entanto, uma conexão funcional. A diferenciação funcional na sociedade moderna, cada vez mais complexa, marca a principal diferença com relação às sociedades arcaicas, cuja característica era a segmentação, e das sociedades antigas, estratificadas a partir de ordens superiores/inferiores ou camadas baixas, médias e altas. A sociedade moderna é marcada, portanto, não mais por hierarquias (classes, camadas), mas por funções diferenciadas. Sistemas, funcionalmente diferenciados dependentes e independentes ao mesmo tempo, são expressão de complexidade.

Para a autora, somente tal paradigma complexo permitiria que se compreendesse igualmente a sociedade complexa. Aqui a complexidade se caracterizaria pela rede de informações que, ao ir especializando-se e aprofundando-se, não perderia o contato com o sistema original, a fonte criadora. Essa capacidade de manter-se na rede de comunicações complexas é a variedade de campos de saber emanados da evolução criadora que, na expansão, se especializam e criam faculdades para que os seres humanos possam, se assim o desejarem, manter-se em estado de comunicação constante e simultânea. Tal sincronicidade é possível pelos desdobramentos corpóreos já verificados em item anterior (*energia Ki e Élan Vital*).

Para acompanhar essa reflexão, Neves (1997, p. 16) apresenta a distinção na qual Luhmann fundamenta os novos sistemas autoreferentes em seus respectivos graus e níveis de atu-

ação. Relaciona-se isso com o conceito de formação da cultura superior, manifestada anteriormente pela doutrina de Lao Tse (*apud* ROHDEN, 1990) e outros incluídos neste trabalho:

- **sistemas vivos**, referentes às operações vitais, tanto do **corpo físico** como do **corpo vital** (ou **etérico**) e seus respectivos sistemas energéticos;
- **sistemas psíquicos**, que dizem respeito à consciência e ao modo de operação, tanto do **corpo astral** (ou **emocional**), como do **corpo mental** e como do **corpo causal**, que até recebem assessoria da **inteligência**; e
- **sistemas sociais**, cujo traço característico é a comunicação, como um **corpo intuicional** que atua agora com a assessoria da **intuição**. Essa é a verdadeira **comum-única-ação (comunicação)** do espírito pelo espírito, desde a fonte criadora, *Élan Vital, Ki, Absoluto*.

Essa classificação de sistemas leva em consideração diferentes direções que se generalizam dependendo das expectativas do processo em andamento e Luhmann (*apud* NEVES, 1997) divide em:

- temporalmente através da durabilidade (lembrar aqui da **duração pura** e da **duração geral** – *durée* – da matéria e do espírito);
- objetivamente através da consistência que adquirem (lembrar aqui da capacidade de aprofundar-se no objeto, pela intuição, entrando nele e alcançando a sua objetividade, sua essência real); e
- socialmente através da institucionalização, reconhecendo a existência de um movimento (se-movente)

de reorganização no interior das configurações já instituídas simbolicamente.

Esse direcionamento de interiorização no sistema fortalece e desenvolve as capacidades e as características de seletividade, ou seja, seleciona entre fronteiras móveis e fixas e no ordenamento dessas vivências humanas, pela intuição, permite a compreensão e a redução das complexidades sociais e comunicativas que formam as redes de interação dos seres vivos que se comunicam. As configurações já instituídas passam por um processo de mediação, no qual Luhmann inclui o homem como **meio**. As ações humanas estão entrelaçadas nessa configuração insitucionalizada e pertencem a diversos sistemas sociais simultaneamente. Dentre eles, o autor indica três tipos:

- sistemas de interação, que ocorrem pelo contato das pessoas, com características instáveis e eventuais, tendo encerramento ao dissolver-se na própria interação (aqui podemos incluir encontros educativos – **aula, jogos, esporte** – como sistemas de interação);
- sistemas organizacionais, que são sistemas definidos por regras de pertencimento, através da condição de sócio ou membro. A participação nesses sistemas ou a exclusão, só depende de regras (lembrar das **regras regulativas** – que regulam o funcionamento do sistema – e das **regras constitutivas** – que mantêm em movimento as ações no interior do sistema) dos eventos sociais, da linguagem, dos jogos; e
- os sistemas sociais, considerados como um tipo de sistema especial, pois abrangem todas as ações comunicativas apreensíveis (em todos os graus e níveis e tanto de consenso como de dissenso), sendo que

essa sociedade não ocorre nem por consenso social, nem político ou normativo.

Esses sistemas comunicativos estão constantemente ligando comunicações a comunicações, por isso **o social é composto de comunicações e não de pessoas**. Pessoas e indivíduos pertencem ao sistema psíquico e os organismos vivos pertencem ao sistema vivo. Essas novas compreensões só são possíveis a partir do momento em que Luhmann (1997) concebe uma evolução na clássica teoria de sistemas cibernéticos, denominando esse avanço de sistemas de segunda ordem. Fedozzi (1997, p. 23) reflete sobre essa mudança paradigmática na cibernética e recupera de Luhmann necessidade de compreender o funcionamento desses sistemas fechados, autoreferentes e de segunda ordem. Deveria haver, em função do fechamento, uma condição de abertura proporcionada por algo ainda não concebido e Luhmann (*apud* FEDOZZI, 1997, p. 23) então insere uma condição cognitiva dizendo:

O conhecimento do mundo externo é possível porque o acesso a ele é bloqueado. O conhecimento não é um tipo de imagem do ambiente no sistema, mas a formação de construções próprias, de complexidade própria que não pode ser estruturada e menos ainda determinada, mas apenas irritada, pelo ambiente. Logo, ser aberto fundamenta-se em ser fechado.

Essa segunda ordem dos sistemas passa, então, a exigir um observador no seu próprio interior, o que significa que tudo o que se pode observar e descrever com esta diferenciação pertence ou ao sistema ou ao ambiente. Lembre-se aqui da diferenciação feita por Bergson (*apud* ROSSETTI, 2004) entre os modos de conhecer da inteligência e da intuição. Para o ambiente (**matéria, exterior**) se dirige a inteligência e para o sistema (**espírito, interior**) se dirige a intuição. Em ambos o ob-

servador deverá necessariamente ser o mesmo, ou seja, a mesma fonte original dos dois modos permite que entre eles se distingam e se reconheçam no modo de conhecer, tanto o ambiente como o sistema. A autoreferência parte do observador, tanto na interiorização do sistema (pela intuição) como pela compreensão do ambiente (pela inteligência). Então o limite entre sistema e ambiente marca a unidade da forma e por isso não poderá ser concebido nem de um lado nem de outro, ficando aí à disposição de ambos os modos de conhecer, enquanto perdura a duração (*durée*).

Dessa forma o ambiente não pode contribuir para nenhuma operação de reprodução do sistema, posto que a inteligência tem como tarefa perceber a matéria, o próprio ambiente material, o exterior. Também o sistema não pode operar no seu ambiente, posto que a intuição tem como tarefa perceber o espírito, o próprio sistema, o interior. Após essa compreensão pela intuição, então a inteligência poderá, racionalmente, intervir no ambiente.

Mais à frente o autor mostra que a concepção de sociedade como comunicação rompe com as dualidades até hoje resistentes (sujeito-objeto; indivíduo-sociedade; pensamento-existência; e outros), passando a compreender a sociedade como um sistema que se auto-observa e se autodescreve, tanto que não há nenhum observador externo à sociedade e, por isso, todo o conhecimento sobre o mundo somente se pode dar através de um processo chamado de **cibernética de segunda ordem**, ou seja, um processo teórico (de **olhar para**) de **observação da observação**. A sociedade contemporânea, diante disso e tendo se tornado hipercomplexa, só permitirá ser concebida a esse nível de observação de segunda ordem ou quem sabe, como já surge, mesmo que incipiente, a **observação de terceira ordem**.

Para finalizar, a pergunta de Luhmann (1997, p. 99) é sobre como se pode dotar ou equipar sistemas com a capacidade de auto-observação para que não se dê continuidade aos equívocos que se tem produzido por aí em todos os campos do saber. Nesses sistemas o autor insere não só a ciência como também a teoria do conhecimento. Esta pesquisa procura incluir ainda o processo de formação superior (**acadêmica**), os ambientes educacionais (**níveis escolares**) e os sistemas esportivo e recreativo (**corporeidade**). Todos esses sistemas estão permeados de informações falsas/verdadeiras, com suas correspondentes consequencialidades, bem como todos esses sistemas já possuem suas observações e descrições que observam o seu próprio observar, mas é preciso diferenciar de acordo com as diferentes diferenciações existentes no interior desses sistemas. Então há várias possibilidades de **equipá-los com a capacidade de auto-observação**:

- a diferenciação entre operação e observação, na qual a observação é uma operação de tipo especial, mais especificamente, a operação do diferenciar, o que faz a diferenciação entre operação e observação tornar-se circular (mas considera-se necessária apenas quanto à cibernética de segunda ordem);
- a diferenciação entre a referência do sistema (sistema e ambiente) do observador de primeira ordem e a referência do sistema (sistema e ambiente) do observador de segunda ordem, a qual precisaria ser encontrada através de um observador de **terceira ordem**;
- a diferenciação entre observação externa e auto-observação, o que pressupõe a diferenciação entre sistema e ambiente;

- a diferenciação sobre se a observação do observador está dirigida para o que o observador observado observa (para aquilo com o que ele se ocupa), ou para o que ele não pode observar (sua diferenciação); e finalmente,
- a diferenciação entre o código binário verdadeiro/falso e outras formas de auto-observação e de observação externa, respectivamente.

Na conquista desses equipamentos desenvolvidos no interior dos sistemas para as devidas diferenciações, a teoria do conhecimento equacionaria os paradoxos existentes e poderia denominar-se **construtivista**, pois não mais teria que estar em resoluções com o **mundo das causas**, mas sim com interações no interior do sistema comunicativo, de consenso e dissenso, de diferenciação de diferenciações, pois só existe uma sociedade, só existe um sistema abrangente de *autopoiesis* da comunicação, e, portanto, apenas a sociologia do conhecimento permitiria um construtivismo radical, no qual essa área do conhecimento se incluiria a si mesma para conseguir esclarecer os subsistemas que existem em seu interior.

Orientações das indicações

Para sugerir políticas públicas na formação de professores/profissionais da área de Educação Física e/ou Exercícios *Autopoieticos*, é preciso lembrar as **aberturas/brechas** dos itens anteriores, que denominou-se de mudanças de paradigmas que auxiliam na nova compreensão da cultura de movimento (**se-movimentar**), como na nova noção **espaço-temporal**.

Essa concepção é elaborada por Elias (1994; 1998), quando trata daquilo que é **simbólico** e do **tempo**. Por isso que para ele a cultura é algo que transita entre o espaço e o tempo, mas que na verdade se guarda de forma **transgeracional** numa dimensão chamada **espaço-tempo**, ou seja, a **quinta dimensão da consciência do tempo e da experiência vivida**. Nesse caso, tanto a **consciência** como a **vida** viriam de um **lugar fora** do espaço e do tempo, como já dizia o **saudoso professor Inezil Penna Marinho** quando se refere à *Utopia* de Thomas Morus e **sua ilha paradisíaca**. Marinho (2005, p. 104) diz que utopia é uma expressão que vem do grego e quer dizer “lugar que não existe” (ou = não; + *top{0}* + ia = lugar), ou seja **de nenhum lugar**.

A vida acadêmica é, tanto para os alunos como para os professores, um espaço público. Ambos percorrem um caminho didático-científico em busca de uma **meta: ampliar e aprofundar a formação humana**. É com esse lema que a UFSC se dirige ao público externo/interno, e essas são as capacidades e potencialidades que visam à cidadania.

Instituições Federais de Ensino – IFE’s, no Brasil, se caracterizam como uma confirmação de Políticas Públicas do Estado brasileiro, responsáveis pelo ensino superior. Tais Instituições têm como responsabilidade ações que chegarão, mais cedo ou mais tarde, ao conhecimento da comunidade em geral.

Assim, o atual projeto denominado Rede CEDES/UFSC, como Núcleo de Pesquisa e Intervenção para o Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer, se insere na mais nova concepção de Política Pública do Ministério do Esporte do atual Governo Federal. Esse novo campo de Pesquisas Integradas procura desenvolver as possibilidades de re-significação na área da Educação Física, como um campo acadêmico fundamen-

tado em novos paradigmas científicos, pois de acordo a Kuhn (2006), como já se disse anteriormente, existem duas possibilidades na ciência:

1. ciência gradual ou cumulativa; e
2. ciências revolucionárias.

Nesse sentido, na UFSC/CDS – Centro de Desportos, tanto a formação de professores (Curso de Licenciatura) como a formação profissional (Curso de Bacharelado) têm como **eixo curricular** o novo paradigma científico da área, denominado **movimento humano e/ou pedagogia do movimento**. Suas bases e seus fundamentos transcorrem aproximadamente duas décadas de investigações, em parceria com outras áreas e campos do conhecimento científico, tais como a Filosofia Hermenêutica, a Antropologia Interpretativa, a Sociologia das Configurações, a Educação como prática da liberdade, a Etnometodologia Compreensiva, a Educação Física Didático-Comunicativa, a Saúde como **Cuidado de Si** e/ou **Salutogênese**, o Esporte como **transformação didático-pedagógica**, o Lazer como **Dimensão do Prazer**, a Biologia do **Conhecer e Amar**, a Corporeidade e as Concepções **Espaço-Temporais** do **Se-Movimentar**, entre outras.

Para que os ambientes educacionais em todos os seus níveis e os seus professores possam conceber investigações nesse campo aberto e interativo de investigações, apresenta-se as reflexões de Baecker (2004) sobre *O desenvolvimento das crianças e jovens pelo movimento: quais são as perspectivas resultantes do desenvolvimento pelo movimento, para a formação dos professores de Educação Física brasileiros?*, apresentadas num evento em Florianópolis, envolvendo professores que realizaram um intercâmbio cultural (Brasil – Alemanha). Tais reflexões se fundamentam na concepção de identidade e de mo-

vimento. A opção da autora dirige-se para a identidade, e destaca essas justificativas:

- a) em primeiro lugar, porque a identidade se desenvolve mediante processos de interação; e
- b) em segundo, porque, sendo assim, a identidade pode ser diretamente influenciada pela educação, pois nela ocorrem interações o tempo todo (*durée*).

Espera-se que as aproximações com esses campos do saber possam solidificar ainda mais aquilo que já foi construído. A UFSC, agora contemplada pelas Políticas Públicas do Ministério do Esporte, pode se considerar como um pólo de referência na área de intervenções comunitárias, dada sua ampla base acadêmica, e apresentar outras possibilidades ao Governo Federal, para que se instrumentalize e designe novos projetos nessa direção de **formação humana**.

Nesse conceito de **formação humana** é possível destacar o quão profunda é a mudança espiritual. Tantos foram os conceitos aqui utilizados como novas palavras com direções diferentes e decisivas, num esforço para alcançar-se uma autocompreensão.

Como diz Gadamer (2004, p. 45),

[...] se voltarmos nossa atenção ao conceito de formação, cuja importância para as ciências do espírito já ressaltamos, nos encontraremos em boa situação.

Formação é uma palavra que tem origem na mística Idade Média e por isso passa por obter fundamentos religiosos, ganhando assim uma qualificação denominada **formação que eleva a humanidade**. Essa preocupação da religião com a formação guardou seu sentido original com origem num antigo

conceito. Com o tempo foi ganhando uma conotação cultural designando tudo aquilo que se refere ao aperfeiçoamento de aptidões e faculdades do ser humano. Então, segundo o autor, vamos encontrar em Hegel os conceitos: **formar-se** e **formação**, e quando aqui se diz isso é porque se refere a algo mais elevado e mais íntimo, bem como a um modo de perceber que vem do conhecimento e do sentimento de esforço espiritual e moral, que se expande harmoniosamente no mundo interior em aberto do ser humano. Dessa forma a palavra **formação** desperta e indica, antes de mais nada, a antiga tradição mística, conservada pelos monges da Idade Média, e que segundo eles o homem traz em sua alma a imagem de Deus e que, portanto, tem o dever de reconstruir-se em si mesmo, como uma *autopoiesis*, uma **autoprodução**.

O equivalente latino para formação é *formatio* e geralmente tem decaído no nível de compreensão, criando uma visão da qual sempre se busca um **objetivo de formação**. Tal concepção se aproxima das temáticas nas quais estão presentes os educadores. Mas para que não permaneça essa fixidez é preciso elevar tal conceito para que se entenda que formação supera o mero cultivo de aptidões pré-existentes, e, assim, fazer com que o material de ensino se torne um meio e não um fim. Tudo aquilo que foi adquirido na formação não desaparece, pois tudo é preservado. Essa passagem para a integração interior, denominada ciência dos espíritos, é assim chamada, como dizia Hegel, no terreno da **primeira filosofia** e que assim o ser do espírito está essencialmente vinculado com a ideia da formação, pois tem necessidade da formação.

Ainda segundo Gadamer (2004) “a essência universal da formação humana é tornar-se um ser espiritual, no sentido universal”, e “a formação como elevação à universalidade é, pois, uma tarefa humana”. Então para finalizar, indica-se que

tanto os professores, como os profissionais e estudantes estariam aptos para atuar em quaisquer dessas novas **metas** de Estado e suas respectivas Políticas Públicas na área do Esporte, do Lazer, da **Formação Humana**, da **Formação Profissional** com Exercícios *Autopoiéticos*.

Referências

AGOSTINI, A. *Compreensão de corporeidade na formação de professores*. Florianópolis. Monografia (Graduação em Educação Física), Habilitação em Licenciatura, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAECKER, I. M. O desenvolvimento das crianças e jovens pelo movimento: quais são as perspectivas resultantes do desenvolvimento, pelo movimento, para a formação dos professores de Educação Física brasileiros? In: KUNZ, E.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Orgs.). *Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e esportes*. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 179-99. (Coleção Educação Física).

BERGSON, H. L. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Tradução de João S. Gama. Lisboa: Edições 70, 1988. (Coleção Textos Filosóficos, v. 16).

_____. *Cartas, conferências e outros escritos*. Tradução de Franklin L. e Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Coleção Os Pensadores).

_____. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. 2. ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

BERTALANFY, L. V. *Teoria Geral dos Sistemas*. Tradução de Francisco Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

CARDOSO, C. L. *A Psicologia Social de Georg Herbert Mead e as propostas alternativas na Educação Física escolar brasileira: possibilidades de aproximação e busca de fundamentos sócio-psicológicos*. Monografia (Progressão Funcional) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

_____. Emergência humana, dimensões da natureza e corporeidade: sobre as atuais condições espaço-temporais do “se-movimentar”. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, UFSC, ano 16, n. 22, p. 93-114, jun./2004.

CHENG, W. J. *Tai Chi Chuan: a alquimia do movimento*. Rio de Janeiro: Objetiva. 1989.

COSTA, R. (Grupo de Pesquisas Medievais da UFES). *A Educação Medieval*. Disponível em: <<http://www.ricardocosta.com/>>. Acesso em: 28 maio 2009.

ELIAS, N. A gênese do desporto: um problema sociológico. In: ELIAS, N. *A busca da excitação*. Tradução de Maria M. A. Silva. Lisboa: Difel, 1992.

_____. *Teoria Simbólica*. Tradução de Paulo Valverde. Richard Kilminster (Org. e Intr.). Oeiras: Celta, 1994. (Original inglês *The Symbol Theory*, em 1989, Londres).

_____. *Sobre o Tempo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Original alemão *Über die Zeit*, em 1984, Frankfurt).

FEDOZZI, L. A nova Teoria de Sistemas de Niklas Luhmann: uma leitura introdutória. In: NEVES, C. E. B.; SAMIOS, E. M. B. (Orgs.). *Niklas Luhmann: a nova Teoria dos Sistemas*. Tradução de Eva. M. B. Samios. Porto Alegre: UFRGS/Goethe-Institut/ICBA, 1997. p. 18-33. (Coleção Diálogos Brasil/Alemanha nas Ciências Humanas, v. 9).

FERRARI, R. D.; CARDOSO, C. L. Aprendizagem Motora: processamento de informação ou deriva ontogênica. In: Congresso Sul-brasileiro de Ciências do Esporte, 4., 2008, Faxinal do Céu/PR. *Anais eletrônicos...* Faxinal do Céu: Centro Capacitação de Professores do Estado Paraná-CCPEPR, set./2008. p. 359-67. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CSBCE/IVCSBCE>>. Acesso em: 30 out. 2008. Tema: CIÊNCIA E EXPERIÊNCIA: aproximações e distanciamentos, de 19 a 21 set./2008. GTT – Epistemologia.

GADAMER, H. G. Os conceitos básicos do humanismo: formação. In: _____. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 6. ed. Tradução de Flávio P. Meurer. Revisão Ênio P. Giachini. Petrópolis: Vozes/EUSF, 2004. p. 44-55.

GALVÃO, T. B. *et al.* Artes Marciais, o processo de ocidentalização do esporte e o desvio da dimensão do prazer. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Orgs.). *Práticas Corporais: construindo outros saberes em Educação Física*, v. 4. Florianópolis: Nauemblu Ciência&Arte, 2006. v. 4, p. 40-60.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GOSWAMI, A. *Criatividade quântica: como despertar o nosso potencial criativo*. Tradução de Cássia Nasser e Marcello Borges. São Paulo: Aleph, 2008.

HERCULANO-HOUZEL, S. Novas equações cerebrais. *Revista Mente&Cérebro*, São Paulo: Duetto, v. 1, n. especial, p. 28-35, 2007. (Coleção: O olhar adolescente – Os incríveis anos de transição para a idade adulta).

HILDEBRANDT, R. *Considerações sobre a “vida de movimento” das crianças em idade escolar*. Disciplina Pedagogia do Esporte do Curso de Mestrado em Educação Física, II Semestre, UFSM, Texto mimeografado, 1985.

KILMINSTER, R. Introdução do organizador. In: ELIAS, N. *Teoria Simbólica*. Tradução de Paulo Valverde. Richard Kilminster (Org. e Intr.). Oeiras: Celta, 1994. (Original inglês *The Symbol Theory*, em 1989, Londres).

KRISHNAMURTI, J.; BOHM, D. *A eliminação do tempo psicológico – diálogos entre J. Krishnamurti e D. Bohm*. Tradução de Cláudia G. Duarte. São Paulo: Cultrix, 1987. (Original inglês *The Ending of Time*, em 1985).

KUHN, T. *O caminho desde a estrutura*. Tradução de César Mortari. São Paulo: UNESP, 2006.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. Práticas didáticas para um “Conhecimento de Si” de crianças e jovens na Educação Física. In: _____. (Org.). *Didática da Educação Física*, v. 2. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 5-52. (Coleção Educação Física).

LAO TSE. *Tao Te King: o livro que revela Deus*. 9. ed. Tradução e Notas de Huberto Rohden. São Paulo: Alvorada, 1990. (Coleção Filosofia da Vida).

LAUTERT, R. W. *et al.* As Artes Marciais no Caminho do Guerreiro: novas possibilidades para o karatê-do. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Orgs.). *Práticas Corporais: experiências em Educação Física para outra formação humana*, v. 3. Florianópolis: Nauembla Ciência&Arte, 2005. p. 134-62.

LOHMANN, J. A língua como fundamento do ser humano. Tradução de Luís J. Baraúna. In: GADAMER, H.-G.; VOGLER, P. (Orgs.). *Nova Antropologia: O homem em sua existência biológica, social e cultural*. São Paulo: EPU, 1977. p. 149-72. (Coleção Nova Antropologia, v. 7, Antropologia Filosófica II).

LUHMANN, N. Conhecimento como construção. In: NEVES, C. B.; SAMIOS, E. M. B. (Orgs.). *Niklas Luhmann: a nova Teoria dos Sistemas*. Porto Alegre: UFRGS-Goethe Institut/ICBA, 1997. p. 92-111.

_____. O conceito de sociedade. In: NEVES, C. B.; SAMIOS, E. M. B. (Orgs.). *Niklas Luhmann: a nova Teoria dos Sistemas*. Porto Alegre: UFRGS-Goethe Institut/ICBA, 1997. p. 75-91.

MARINHO, I. P. *Coletânea de textos*. (Org. Silvana V. Goellner). Porto Alegre: UFRGS/CBCE, 2005.

MATURANA, H. R. *Biology of cognition*. Biological Computer Laboratory Research Report BCL 9.0., Urbana IL: University of Illinois, 1970. Disponível em: <<http://www.enolagaia.com/ReadingRoom.html#Primary>>. Acesso em: 28 maio 2009.

_____. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998a.

_____. *Da biologia à psicologia*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

_____. *A ontologia da realidade*. 3. reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, H. R.; VARELA, G. F. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Worhshopsy, 1995.

_____. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

MATURANA, H. R.; PÖRKSEN, B. *Del ser al hacer – Los orígenes de la biología del conocer*. Santiago: Comunicaciones Noreste, 2004.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, E. *Amar e brincar – Fundamentos esquecidos do humano: do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEAD, G. H. *Espiritu, persona y sociedad: desde el ponto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

MUSASHI, M. *O livro dos cinco anéis: o clássico guia de estratégia*. São Paulo: Madras, 2000.

NEVES, C. E. B. Niklas Luhmann e sua obra. In: NEVES, C. E. B.; SAMIOS, E. M. B. (Orgs.). *Niklas Luhmann: a nova Teoria dos Sistemas*. Porto Alegre: UFGRS/Goethe-Institut/ICBA, 1997.

NEVES, C. E. B.; SAMIOS, E. M. B. (Orgs.). *Niklas Luhmann: a nova Teoria dos Sistemas*. Porto Alegre: UFGRS/Goethe-Institut/ICBA, 1997.

PLATÃO. *Defesa de Sócrates (vida e obra)*. Tradução de Jaime Bruna et al. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

ROHDEN, H. Advertência (notas). In: LAO TSE. *Tao Te King: o livro que revela Deus*. Tradução e Notas de Huberto Rohden. 9. ed. São Paulo: Alvorada, 1990. (Coleção Filosofia de Vida).

ROSSETTI, R. *Movimento e totalidade em Bergson: a essência imanente da realidade movente*. São Paulo: Edusp, 2004. (Coleção Ensaio de Cultura, v. 25).

SANTIN, S. Corporeidade, prazer, jogo: desafio para repensar o projeto antropológico. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Unijuí, ano 7, n. 29, p. 7-25, jan./mar. 1992.

_____. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTOS, V. M. et al. As Artes Marciais no Caminho do Guerreiro: para compreender a “juventude urbana violenta”. In: FALCÃO, J. L. C.; SARAIVA, M. C. (Orgs.). *Esporte e Lazer na Cidade: a prática teorizada e a teoria praticada*, v. 2. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007. p.132-68.

SAYEGH, A. *Bergson – O Método Intuitivo: uma abordagem positiva do espírito*. São Paulo: Humanitas/USP, 1998. (Coleção Teses, v. 1; sob orientação do Prof. Dr. Franklin Leopoldo e Silva).

SILVA, F. L. *Bergson: Intuição e discurso filosófico*. São Paulo: Loyola, 1994. (Coleção Filosofia, v. 31).

STEVENS, J. *Os segredos do Aikidô*. Tradução de Euclides L. Calloni. São Paulo: Pensamento, 1995.

SUGAI, V. L. *O Caminho do Guerreiro II: integrando educação, autoconhecimento e autodomínio pelas Artes Marciais*. São Paulo: Gente, 2000. (Coleção Sumio Tsujimoto).

SZAMOSI, G. *Tempo & Espaço: as dimensões gêmeas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

TAMBOER, J. “Se-Movimentar”: um diálogo entre o homem e o mundo. *Revista Pedagogia do Esporte*, Hamburgo, v. 3, n. 2, p. 14-29, mar./1979. (Tradução organizada pelo Grupo de Trabalho Pedagógico UFSM/UFPE, período de 85/88 na UFSM/RS).

TREVISAN, R. M. *Bergson e a educação*. Piracicaba: Unimep, 1995.

UESHIBA, K. *O espírito do Aikido*. Tradução de Euclides L. Calloni. São Paulo, 1994. (Do original inglês *The Spirit of Aikido*, 1984.).

WERLE, D. L. Reconhecimento e emancipação: a teoria crítica de Axel Honneth. *Revista Mente e Cérebro & Filosofia – o século XX. Série especial*. Edição nº 8: 48-57, São Paulo: Editorial Duetto, 2008.

Capítulo IV

Práticas Corporais e a Dimensão da Sociabilidade: a experiência do subprojeto de pesquisa “Práticas Corporais na Maturidade”

Priscilla de Cesaro Antunes

Maria Dênis Schneider

Introdução

A sociabilização é um dos motivos que leva as pessoas a procurarem por práticas corporais, principalmente nos grupos voltados para a maturidade. Nesse momento da vida, fazer amizades, conhecer pessoas e pertencer a um grupo são objetivos que se sobressaem.

Silveira (2007), Blessman (2007), Silveira e Stigger (2007), Zawadski e Vagetti (2007), Mazo *et al.* (2006), Suzuki (2005) e Trucollo e De Rose (2003) investigaram os motivos que influenciam a procura por práticas corporais e destacaram o convívio social como um dos fatores de aderência e permanência de adultos e idosos em grupos de atividades.

Entretanto, mesmo no espaço das práticas corporais, que geralmente pressupõe encontro e reunião de pessoas, as interações muitas vezes se mostram precárias. As práticas corporais hegemônicas e as formas de trato com o corpo na atu-

alidade nem sempre incentivam a sociabilização, impondo ritmos e movimentos individualizados e instrumentais.

Geralmente os objetivos das aulas se dirigem à condição física, minimizando a dimensão social do corpo. As práticas são realizadas a partir de uma visão fragmentada, sendo o viés biologicista considerado o de maior importância.

Além disso, na realidade contemporânea predominam valores como velocidade e produtividade, o que contribui para que as possibilidades de sociabilização entre as pessoas no cotidiano se tornem reduzidas.

Diante desse contexto, considera-se importante o resgate do cultivo do encontro, do **cuidado de si** que é igualmente um “cuidar do outro e da natureza” (MELO; ANTUNES; SCHNEIDER, 2005b, p. 97), a fim de que seja possível pensar em relações humanas mais sensíveis.

Partilha-se da preocupação de Silva e Damiani (2005, p. 204), que se referem à importância de resistir a essa lógica. As autoras indicam a necessidade de se

buscar um tempo fundado na solidariedade que desafia a perversidade dos tempos rápidos da competitividade que é individualizante e que está presente na aceleração dos acontecimentos.

Entende-se as práticas corporais também como momento de celebrar o encontro, de possibilidade de sociabilização humana. Nesse sentido, este texto objetiva apresentar o subprojeto de pesquisa **Práticas Corporais na Maturidade** e a experiência de tentar constituir-lo como um espaço de sociabilidade.

Sociabilidade

A contribuição de George Simmel (1983) ajuda a entender a importância do grupo na construção e realização das práticas corporais e o que seria, de fato, um momento de sociabilização. Sociólogo alemão, foi um dos primeiros que se dedicou a estudar formas particulares de interação social e definiu sociabilidade de um modo mais específico.

Para Simmel (1983, p. 168), a sociabilidade é “uma forma autônoma ou lúdica da sociação”. A sociedade se constitui a partir das interações entre as pessoas, das relações sociais. Os indivíduos vivem com outros indivíduos, agem por eles, com eles, contra eles. São relações de cooperação, competição e conflito.

Há o conteúdo, que é o **por que** as pessoas se relacionam (interesses objetivos, instintos sexuais, impulsos religiosos, propósitos de defesa e ataque, instrução e auxílio, etc). Ou seja, as pessoas interagem e formam uma unidade, um grupo, por algum motivo. E também há a forma, que é o **como** as pessoas se relacionam (de forma passageira, duradoura, se reúnem em grupos de atividades, se reúnem para praticar esportes, etc). Essa é a sociação: a forma pela qual os indivíduos se agrupam em unidades que satisfazem seus interesses.

Entretanto, Simmel (1983) aponta que é possível uma **sociação especial**, uma forma especial de os indivíduos se agruparem, em que não há mais um interesse, a própria interação é o motivo para se reunirem. Essa dimensão **autônoma e lúdica** é a sociabilidade.

A sociabilidade, portanto, acontece quando as pessoas se reúnem pela interação e não na busca por outros objetivos. As pessoas se relacionam para garantir que permaneçam juntas.

Nesse contexto, os participantes não têm pretensões objetivas para além do exercício da interação.

Sob essa perspectiva, as práticas corporais se inserem como espaços capazes de promover a sociabilização, dependendo da forma como forem organizadas no tempo de lazer. Segundo González (2007), nem todas as práticas corporais propiciam as mesmas possibilidades de interação entre os participantes.

O autor coloca que os sentidos e significados para quem pratica podem transitar em um *continuum* entre as práticas orientadas pela ideia do trabalho, em que o resultado é o que mais importa no processo, e práticas orientadas pela ideia do jogo/brincadeira, em que o resultado é somente o pretexto para que o momento aconteça.

Nesse sentido, compreende-se que não é possível haver sociabilização em toda prática corporal. Para Blessmann (2007, p. 156), a sociabilidade é possível quando os praticantes

[...] estabelecem uma relação destituída de interesses, sendo o jogo [ou a prática] encarado como um fim em si mesmo e sustentado pela ludicidade do momento, expressa de diferentes formas – alegria, prazer e divertimento.

As práticas corporais se mostram como momentos de sociabilização quando se constituem

[...] efetivamente numa forma lúdica de sociação, ou seja, na medida em que se emancipam do resultado como meta e centram-se nelas próprias apenas para produzir um tipo especial de convivência com e para o outro (GONZÁLEZ, 2007, p. 25).

Nesse contexto, entende-se que a organização das dinâmicas/aulas e o papel mediador do professor são elementos que podem favorecer a construção de um ambiente passível de

sociabilização. Acredita-se que um dos objetivos que permeia as práticas corporais deve estar direcionado ao cultivo do encontro, do estar com o outro, da fruição e do prazer.

Adiante será apresentada a experiência de tentar constituir o subprojeto de pesquisa **Práticas Corporais na Maturidade** como um espaço de sociabilidade.

Apresentando o subprojeto...

O subprojeto de pesquisa **Práticas Corporais na Maturidade** iniciou-se em 2004, como umas das frentes do Projeto Integrado **As práticas corporais na contemporaneidade: explorando limites e possibilidades** (Projeto vinculado a Rede CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade –, financiado pelo Ministério do Esporte). O objetivo pelo qual foi criado consistia em construir um entendimento sobre a re-significação das práticas corporais, tanto como meio de conquista da harmonia e do equilíbrio corporal, quanto como meio capaz de superar o interesse de conquista de modelos e estereótipos de beleza predominante. Os procedimentos e resultados da pesquisa estão registrados nas obras de Melo, Antunes e Schneider (2005a; 2005b; 2006).

Em 2006, o subprojeto deu continuidade ao trabalho já iniciado, vinculando-se ao Projeto Integrado de Pesquisa **As práticas corporais no contexto contemporâneo: ampliação das ações de esporte e lazer re-significados na cidade**. Nesse momento, somou-se o objetivo de compreender mais detalhadamente o que significa o momento da maturidade e as possibilidades de re-significação de práticas corporais voltadas para pessoas que se encontram nesse momento da vida.

Os procedimentos e resultados de pesquisa estão registrados em Antunes e Schneider (2007a; 2007b).

No ano de 2007, esse subprojeto buscou focar um aspecto que vinha chamando a atenção durante os anos anteriores: a sociabilização. Percebeu-se que o grupo exercia um papel fundamental na dinâmica das aulas-encontro, portanto direcionou-se o olhar a fim de compreender como as práticas corporais propostas se constituíam em espaços de sociabilização humana.

Com esse objetivo, a pesquisa foi desenvolvida de março a dezembro de 2007, a partir de intervenções em um grupo de 18 pessoas (16 mulheres e dois homens). As aulas-encontro ocorreram duas vezes por semana pela manhã, na sala de dança do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e também em espaços ao ar livre, como parques e bosques no entorno da Universidade. Foi realizado um passeio e uma festa de confraternização.

Realizaram-se um total de cinquenta aulas-encontro, sendo que no primeiro semestre a frequência foi de dois encontros semanais e no segundo semestre somente um encontro por semana.

É importante destacar que, de acordo com o cronograma do Projeto Integrado, as intervenções foram previstas apenas para o primeiro semestre, sendo os meses seguintes destinados à construção de material, como artigos e relatórios de pesquisa. Porém, o grupo manifestou interesse de continuar com as aulas, de modo que as intervenções foram realizadas uma vez por semana, considerando para os resultados de pesquisa apenas os registros do primeiro semestre.

Os conteúdos trabalhados foram ginásticas, jogos e brincadeiras, caminhadas, danças, *yoga*, massagens, meditação, artes circenses, futebol, capoeira e alongamentos. Esses ele-

mentos foram resignificados conforme a proposta do subprojeto²⁹.

As dinâmicas foram organizadas e desenvolvidas pelas professoras Maria Denis Schneider e Priscilla de Cesaro Antunes, ambas voluntárias nesse subprojeto.

Todas as aulas foram registradas em diários de campo e fotos. Obteve-se informações do grupo a partir de um questionário inicial, respondido pelos participantes no momento da matrícula no subprojeto. Dentro do planejamento, reservou-se duas aulas-encontro para a realização de entrevistas coletivas. Ao final das intervenções, foram realizadas entrevistas individuais com os participantes que obtiveram, no mínimo, 75% de frequência nas aulas.

Considerações sobre a experiência no subprojeto

A dimensão da sociabilidade foi o objeto principal das intenções pedagógicas no subprojeto. As dinâmicas foram pensadas a partir da possibilidade e necessidade de lançar um olhar mais sensível sobre as práticas corporais propostas, num ambiente favorecedor à constituição de formas de sociabilidades lúdicas, tendo como perspectiva uma práxis de solidariedade.

Essa intenção foi motivada, também, pelas informações fornecidas pelas participantes³⁰ em respostas ao questionário inicial. Identificou-se que 19 das 32 pessoas que responderam

²⁹ Antunes e Schneider (2007b) apresentam algumas possibilidades de re-significação dos conteúdos, a partir do relato de parte da experiência do subprojeto **Práticas Corporais na Maturidade** realizado em 2006.

³⁰ Referimo-nos durante todo o texto às participantes do projeto (no feminino) porque o grupo foi constituído por 16 mulheres e 2 homens.

a esse instrumento apontaram a expectativa em fazer amizades e conhecer pessoas novas como motivos que as levaram a procurar o projeto.

Do grupo que se fixou e seguiu frequente até o final do ano (16 mulheres e dois homens), inicialmente percebeu-se que a maioria das pessoas não se conhecia. Diante disso, a proposta das primeiras aulas-encontro consistiu em incluir dinâmicas que envolvessem também a apresentação das participantes.

Esses momentos foram interessantes, muitas vezes divertidos, ao mesmo tempo em que contaram com uma dose de estranheza por parte das alunas. As primeiras aulas oscilaram entre a entrega de algumas e a timidez de outras, diante de atividades propostas em que cada uma era incentivada a se expor um pouco mais, falar de si, contar histórias de vida.

Foram realizadas também atividades que estimulavam o contato de umas com as outras, por meio de conversas, toques, abraços e dar as mãos. Foram propostas atividades em duplas, trios, quartetos, etc., todas com a preocupação de que houvesse revezamento, garantindo que as participantes tivessem contato com todas as pessoas da turma.

A presença dos dois homens no grupo, maridos de duas participantes, inicialmente gerou pequenos constrangimentos em atividades como essas. Percebeu-se que, nos momentos em que em uma dupla era sorteado um homem com determinada mulher, o recurso utilizado por elas era desfazer aquela dupla e o homem juntar-se a sua esposa.

Em uma das entrevistas coletivas realizadas, Alfredo³¹ relatou: “*realmente houve aquela preocupação minha né, no grupo, como um homem no meio das senhoras, então realmente*

31 Nomes fictícios.

eu tinha uma preocupação. Inclusive no começo, na primeira aula uma senhora disse: não é melhor você ficar com sua mulher? Então, não sei né, por causa, eu acho, que era pouco conhecimento...” Marisa complementou: *“talvez ela tava sem jeito né... É que para não perder ele do grupo, de certo ela disse: não, fica com a tua mulher né...”*

Situações como essa se mostraram como um desafio diante do processo. As mediações se tornaram mais constantes nesses momentos e as atividades foram pensadas também com o intuito de incentivar essas relações, buscando a superação de estereótipos, de mal-estares, de constrangimentos que surgiam, às vezes, diante do contato entre gêneros diferentes.

Apesar disso, destaca-se que os homens eram bem aceitos, sendo que não houve nenhum comentário ou registro do ponto de vista negativo sobre a presença deles junto ao grupo. Pelo contrário, os comentários se davam no sentido de estimular a presença, para que não desistissem. Suas opiniões eram bastante valorizadas, principalmente quando eram realizadas conversas sobre a questão da maturidade³².

No decorrer das aulas-encontro, sentiu-se que os constrangimentos iniciais foram reduzindo. A interação foi se construindo gradativamente e gerou no grupo relações de maior confiança, segurança, entrosamento e identificação.

No final do semestre, o mesmo Alfredo, quando questionado em entrevista se havia sentido algum tipo de preconceito ou desconforto no grupo, relatou: *“podia ter existido dentro do grupo, mas realmente eu percebi que não houve isso aí com ninguém, essa resistência, esse constrangimento, de jeito ma-*

³² Nesse subprojeto, buscava-se frequentemente estabelecer debates sobre o momento da maturidade: o que significava esse momento para as pessoas; quais relações podiam ser estabelecidas entre as práticas corporais que estavam vivenciando e essa fase da vida, etc. Ver Antunes e Schneider (2007b)

neira, eu acho que eu percebi, em qualquer atividade que vocês apresentavam, acho que todos com liberdade... Formou assim uma irmandade... Não teve”.

As aulas-encontro tinham algumas especificidades que se repetiam e que se constituíam como uma espécie de ritual. Uma delas era a formação de um círculo de mãos ou braços dados no início e no final de cada aula.

Fez-se uso do círculo por ser uma formação em que todos se enxergam e podem interagir. A cada início de aula, a saudação inicial e as primeiras orientações eram realizadas nele. Ao final, a despedida, o agradecimento e a última mensagem do dia também se realizavam a partir do que chamou-se abraço coletivo.

Além disso, aos poucos também tornou-se habitual as participantes se cumprimentarem com um abraço na chegada e na saída e ficarem conversando antes do início da aula. Muitas vezes, elas se estendiam tanto no diálogo que se sugeriu que, se possível, chegassem meia-hora antes para conversar.

Outra dinâmica que fez parte das aulas-encontro foi a comemoração das datas de aniversário e a entrega de mimos para as alunas, como mensagens e pequenos artesanatos confeccionados por uma das professoras.

Como produção final da turma, confeccionou-se um livro em que cada participante escreveu um pequeno texto falando de si e de sua relação com outra colega. Todas receberam uma cópia desse material e um CD com fotos que foram tiradas em todas as aulas-encontro.

As ações desenvolvidas estiveram fundadas na busca do despertar para a sensibilidade, a partir de atitudes simples, mas que talvez estejam desvalorizadas diante do ritmo acelerado da vida na atualidade. Parar um instante para ouvir, olhar para

o outro, agradecer o outro, preocupar-se com o outro, conversar desinteressadamente: são exemplos de momentos de interação que nem sempre se fazem presentes no cotidiano das pessoas, principalmente no âmbito das práticas corporais.

Procurando refletir sobre isso, incluiu-se na dinâmica das aulas-encontro momentos de discussão em grupo, no sentido de problematizar algumas questões sobre o modo de vida acelerado da realidade atual.

Buscou-se resgatar, a partir das histórias de vida das participantes, as transformações pelas quais elas passaram desde a infância, partindo do pressuposto de que essa geração que hoje se encontra na maturidade viveu com intensidade as mudanças provenientes dos processos de globalização e urbanização. As manifestações mais frequentes das alunas foram sobre a impressão de que o tempo está passando cada vez mais rápido, ou da falta de tempo.

Nesse contexto, buscou-se direcionar alguns debates para a questão das relações humanas e como elas também se modificaram em função das transformações na sociedade. Aproveitou-se dessas conversas para reforçar a importância do resgate desse contato humano que vem se perdendo e contextualizar outras práticas corporais que reforçam a lógica da efemeridade e da individualidade.

Alguns relatos ao final do projeto demonstraram, em alguma medida, avanços na compreensão de algumas das questões levantadas: *“eu penso que nos outros tipos de trabalho, eu penso que é uma coisa assim individual, uma coisa mais direcionada pra cada um, não tem essa coisa de interligação entre as pessoas que participam. Eles buscam um rendimento físico pra cada um, sei lá, mas não têm essa preocupação”* (Ana).

A sociabilidade também foi relacionada com a saúde. Foram problematizados nas aulas-encontro alguns discursos correntes na mídia sobre saúde e bem-estar. As conversas se deram no sentido de desconstruir, na medida do possível, algumas crenças manifestadas pelas participantes, como as preocupações com a estética e as ideias de que para obter saúde, é preciso cansaço, dor e alta intensidade nos exercícios.

Algumas respostas das entrevistas no final do semestre indicaram perspectivas diferentes a respeito da saúde e sua relação com a sociabilidade: *“eu acho que houve uma fraternidade muito grande, um carinho muito grande, isso que é o importante. Eu acho que você pensa em saúde, em autoestima. Como que nós vamos ter autoestima se não tiver um amor com a pessoa do lado? Com o próximo né? Então eu acho que autoestima, sem amor, podem ser as melhores práticas corporais do mundo que você não vai achar. Não vai achar felicidade, não vai achar alegria, e no grupo teve alegria, teve amor, teve paz, tranquilidade...”* (Alfredo)

Ainda no âmbito da sociabilidade, buscou-se como estratégia promover momentos de encontro do grupo fora dos horários das aulas. Realizou-se um passeio ao Centro de Vida Alma Verde, onde o grupo participou de atividades junto à natureza, como caminhadas, jogos e banho de cachoeira. Além disso, foram feitas duas confraternizações, sendo uma festa temática, festa brega, e outra um lanche à tarde. Esses momentos contribuíram para que as pessoas se conhecessem um pouco mais.

Produziu-se também uma lista com os telefones, emails e datas de aniversário, que foi distribuída para as participantes. Nesse sentido, buscou-se incentivar o encontro para além das aulas do subprojeto, pensando ser possível que algumas estabelecessem relações mais próximas.

A dinâmica das aulas-encontro se mostrou como um momento de estar junto, de compartilhar, de cuidar, também para as professoras-pesquisadoras, que se conheceram melhor e integraram-se entre si e entre as pessoas do grupo. O objetivo proposto para o grupo foi um exercício igualmente proposto para as professoras-pesquisadoras.

Partilhou-se desse processo que partiu da timidez e da separação do grupo para um espaço de sociabilidade. Para Alfredo, *“você duas se integraram tanto com o pessoal que parece que vocês são do grupo também, se tornaram pessoas do grupo”*.

Sobre as relações estabelecidas, a partir das falas das participantes, observou-se que houve um movimento no sentimento da sociabilização. Helena caracterizou o grupo como *“uma coisa que parece assim familiar, é diferente”*; e Sara como *“grupo bem participativo, turma carinhosa, parece uma coisa que a gente já se conhece de tempo”*.

Marisa manifestou que *“eu também vim buscando isso [conhecer outras pessoas] e encontrei, tá ligando um ao outro [saúde e amizade], eu me sinto bem do lado de todo mundo, todo mundo passa uma certa tranquilidade, a gente vê quando alguém tá triste”*.

Já Alfredo comentou: *“pra mim a realidade do que eu pensava e do que aconteceu com esse grupo foi completamente assim diferente do que eu achava, porque eu achava práticas corporais, eu achava como que o normal seria: a ginástica, a atividade, dança, uma coisa assim diversificada, e de repente, um grupo, uma coesão tão grande entre as pessoas, um amor, uma fraternidade, um carinho, que acho que cativou todo mundo, uma preocupação uma com a outra”*.

Acredita-se que essas relações também foram responsáveis para que o grupo se mantivesse motivado e frequente nas aulas. Esse ponto foi destacado também por Sara em suas respostas.

No estabelecimento dessas relações, algumas participantes relataram que o movimento foi gradativo e crescente. Destacou Ana: *“eu não digo que desde a primeira aula foi assim, que a coisa aconteceu assim com tanta naturalidade, pelo menos pra mim. A gente é mais fechado, então hoje a coisa é muito mais natural, muito mais tranquila, Então eu acho que isso foi um desenrolar assim que a gente chegou a esse patamar”*. Para Marisa *“quando eu cheguei no início eu falei, eu até coloquei assim, que ainda não me sentia muito a vontade”*.

Complementou Alfredo: *“e foi degrau por degrau mesmo né. Hoje acho que cada um é completamente diferente do que foi no início... Hoje eu acho que as pessoas estão mais contentes, mais felizes, mais soltas, até em termos de saúde”*.

Por outro lado, também se destaca que o processo que se construiu no decorrer da experiência no subprojeto não foi homogêneo e unânime. Algumas participantes se envolveram mais e outros menos. Arrisca-se dizer que algumas não se envolveram ou não sentiram os momentos das práticas corporais do subprojeto como um espaço de sociabilização.

Diz-se isso, pois se observou algumas resistências, nunca no momento das atividades em si, mas em momentos informais, como no início e final da aula, quando algumas pessoas entravam e saíam muitas vezes sem falar com ninguém. Além disso, algumas participantes também não tomaram parte dos momentos de integração propostos fora do horário de aula, nem do momento da última entrevista coletiva, que foi realizada em uma tarde, após o final das intervenções.

Diante do exposto, salienta-se uma indagação que esteve presente durante todo o processo de intervenção com o grupo: será que as propostas é que deixaram algumas pessoas constrangidas e com dificuldades para se relacionar com outras? Ou será que, se os incentivos adotados para a sociabilidade entre as pessoas não fossem feitos, ela não aconteceria da mesma forma?

Por alguns momentos, questionou-se se não se insistiu demasiadamente para fazer com que as pessoas interagissem umas com as outras; se as relações não deveriam ser algo que acontecesse mais natural e espontaneamente.

Encontrou-se algumas respostas no decorrer da experiência no subprojeto que apontaram a importância da mediação das professoras-pesquisadoras para que as práticas corporais se constituíssem como um espaço de sociabilidade.

Uma delas foi o relato de algumas participantes sobre suas experiências com outros grupos de atividades: *“num outro grupo também que eu tava fazendo alongamento, começou a aula e terminou com pessoas que a gente nunca nem se cumprimentou”* (Sara); *“Como a gente fazia só a ginástica em si, não havia muita conversa, não tava muito direcionado ao outro. Eu vejo ali que a gente tem essa preocupação com o outro assim, com o bem-estar do outro. Vocês demonstram isso, passam pra gente isso, a gente quer ver também o outro bem, cuida do outro e na ginástica fora eu via que a gente tava só na atividade com o corpo. Isso me chama atenção porque é um bem-estar geral e não só no físico. Claro que a gente tá ali também pra buscar agilidade, pra ter uma maturidade mais tranqüila com relação ao movimento”* (Marisa).

Outras respostas foram em alguns comentários no momento da entrevista coletiva que reconheceram a atuação e o

objetivo das professoras-pesquisadoras. Recorta-se algumas frases das falas das participantes quando relatavam sobre a importância do grupo para cada uma: *“então claro que vocês introduziram isso, não sei como, mas pra mim foi”* (Marisa); *“eu acho que vocês passaram isso pra gente”* (Sara); *“pelo trabalho de vocês né... vocês fizeram um trabalho assim, todo muito bem pensado, não tinha como ter outro resultado, tinha que chegar nesse bem-estar realmente”* (Ana).

Além disso, retoma-se González (2007), quando afirma que nem todas as práticas corporais propiciam as mesmas possibilidades de interação entre os participantes e que a sociabilidade depende da forma como as práticas corporais são experienciadas.

No âmbito do lazer, muitos dos encontros e das práticas corporais em ambientes informais se constituem como momentos de sociabilidade. Por outro lado, existem situações em que a prática acaba excluindo ou não envolvendo alguns participantes.

Na prática formal, como no subprojeto **Práticas Corporais na Maturidade**, faz-se presente a atuação de professoras-pesquisadoras. Considera-se importante o papel de mediação exercido nesse contexto, pois quem organiza as aulas pode definir os objetivos para os quais o trabalho se volta e propiciar situações que favoreçam a sociabilização.

Considerações finais

A partir da experiência do subprojeto de pesquisa **Práticas Corporais na Maturidade**, avalia-se que a sociabilidade foi vista como elemento importante para a maioria das pessoas que participaram das aulas-encontro.

Evidenciou-se um movimento de aproximação nas relações pessoais, que foi de interações tímidas a estabelecimento de vínculos mais significativos, inclusive possível pela superação de constrangimentos iniciais. Por outro lado, lidou-se com o desafio representado pelo não-envolvimento de algumas participantes.

As intervenções pedagógicas se constituíram como estratégias estimuladoras do contato, do cuidado, do agrado, do estar com o outro e compartilhar. Esse foi um processo construído coletivamente, a cada encontro, levando em consideração que cada participante era única e que cada uma possuía uma diferente história de vida marcada no corpo, que é determinante na forma de se relacionar consigo mesma, com os outros e com o mundo.

Atenta-se para a necessidade do contato mais cuidadoso e atencioso nas relações humanas e de um olhar mais sensível também no espaço das práticas corporais, em que o professor seja capaz de olhar o grupo na sua coletividade, sem descuidar-se da individualidade. Esse movimento segue na contramão da realidade social, que aponta para a lógica de um crescente individualismo.

Diante da falta de preocupação com o outro e com a natureza, evidente na atualidade, a experiência do subprojeto se coloca como uma possibilidade de ação humana baseada na crença de (re)conciliação dos seres humanos entre si e com a natureza, reconhecendo o limite em que o mundo se encontra nesse sentido, uma vez que as condições da vida restringem até a vontade das pessoas de se importar e cuidar daquilo e daqueles que estão a sua volta, que, nada mais significa, do que um se importar e cuidar de si mesmas.

Referências

- ANTUNES, P. C.; SCHNEIDER, M. D. Primeiras aproximações com o conceito de maturidade: um olhar a partir de uma realidade social feminina. In: FALCÃO, J. L. C.; SARAIVA, M. C. (Orgs.). *Esporte e lazer na cidade: a prática teorizada e a teoria praticada*. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007a. p. 61-82.
- _____. As propostas de práticas corporais para pessoas na maturidade: uma possibilidade de re-significação. In: FALCÃO, J. L. C.; SARAIVA, M. C. (Orgs.). *Esporte e lazer na cidade: práticas corporais re-significadas*. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007b. p. 51-82.
- BLESSMANN, E. A sociabilidade e a ludicidade nos jogos esportivos adaptados para idosos. In: STIGGER, M. P. *et al.* (Orgs.). *O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 147-159.
- GONZÁLEZ, F. J. Sociabilidades e práticas corporais: leitura de uma relação. In: STIGGER, M. P. *et al.* (Orgs.). *O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 13-30.
- MAZO, G. *et al.* Programa de hidroginástica para idosos: motivação, auto-estima e auto-imagem. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 67-72, 2006.
- MELO, C. K.; ANTUNES, P. C.; SCHNEIDER, M. D. Desenferrujando as dobradiças: as práticas corporais na maturidade. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Orgs.). *Práticas Corporais: trilhando e (compar)trilhando as ações em Educação Física*. Florianópolis: Nauembla Ciência&Arte, 2005a. p. 107-128.
- _____. Cuida(do) corpo: experimentações acerca do “cuidar de si”. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Orgs.). *Práticas Corporais: experiências em Educação Física para outra formação humana*. Florianópolis: Nauembla Ciência&Arte, 2005b. p. 165-185.

_____. O corpo respiração na busca do equilíbrio da vida: elementos para uma (re)significação das práticas corporais. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Orgs.). *Práticas Corporais: construindo outros saberes em Educação Física*. Florianópolis: Nauemblu Ciência&Arte, 2006. p. 21-40.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. As práticas corporais em foco: a análise da experiência em questão. In: _____. (Orgs.) *Práticas Corporais: experiências em Educação Física para outra formação humana*. Florianópolis: Nauemblu Ciência&Arte, 2005. p. 187-207.

SILVEIRA, R. Jogo da bocha: a “cachaça” do seu Inácio. In: STIGGER, M. P. *et al.* (Orgs.). *O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 85-96.

SILVEIRA, R.; STIGGER, M. P. Espaço de jogo – espaço de envelhecimento: sociabilidade lúdica na Sociedade Esportiva Recanto da Alegria. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas v. 29, n. 1, p. 177-192, set/2007.

SIMMEL, G. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, E.; FERNANDES, F. (Orgs.). *Simmel: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 165-181.

SUZUKI, C. *Aderência a atividade física em mulheres da Universidade Aberta da Terceira Idade*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2005.

TRUCOLLO, A.; DE ROSE, E. Comparação dos fatores determinantes da aderência ao exercício entre adultos brasileiros e americanos. *Corpo em movimento*. Canoas, v. 1, n. 1, p. 15-17, 2003.

ZAWADSKI, A. B.; VAGETTI, G. Motivos que levam idosas a frequentarem as salas de musculação. *Movimento e percepção*. Espírito Santo do Pinhal, v. 7, n. 10, p. 45-60, 2007.

Capítulo V

Dança e Formação para o Lazer: investigando conteúdos e metodologias

Maria do Carmo Saraiva

Andresa Silveira Soares

Elaine Cristina Pereira Lima

Julieta Furtado Camargo

Introdução: retrospecto da dança-improvisação

A metodologia da dança-improvisação vem sendo estudada por este grupo de pesquisadoras há um bom tempo, tendo-se legitimado, nesses estudos, como um processo metodológico e um conteúdo que permitem a re-significação da dança no ensino escolar e no meio cultural, importando, com isso, consequências para o conhecimento sobre a prática corporal **dança** e sobre a sua importância como meio de manifestação social e cultural. Sobretudo, importa conhecimento sobre as suas possibilidades como via formativa e no campo do **lazer**.

Barbara Haselbach (1988) foi pioneira ao falar da improvisação em dança de forma didática. As propostas de trabalho em seu livro *Dança Improvisação e Movimento: expressão corporal na educação física* podem ser desenvolvidas tanto em aulas de dança para adultos como para crianças, em escolas, nas aulas de educação física, e em outros âmbitos em que se privi-

legie a educação em movimento e a criação. Segundo a autora, a improvisação é usada em diferentes situações como, por exemplo: princípio de ensino, forma de compensar o rigor acadêmico, atividades livres, coletâneas de experiências de movimento, proposições de tarefas e temas, etc. Em cada uma dessas situações a improvisação terá um objetivo diferente dependendo das condições pré-estabelecidas. Para ela, a improvisação tem dois efeitos opostos, porém complementares: um deles é a criação espontânea, com o objetivo de divertimento ou de compensação; e o outro é a da criação direcionada à arte, nesse caso à dança.

O contato com a metodologia proposta por Haselbach, com seu livro original *Improvisation, Tanz, Bewegung* (HASELBACH, 1984), foi se enriquecendo ao longo de mais de duas décadas, nas diversas experiências – ensino, pesquisa e extensão – que este grupo de estudo vivencia com essa metodologia e esse conteúdo. Um retrospecto dessas experiências ajuda, tal como dados analisados, a perceber a importância da dança-improvisação no âmbito escolar e na formação de professores³³, capacitando-os a lidarem com essa forma de expressão no contexto social.

As primeiras experiências com a dança-improvisação foram realizadas no Projeto Vidança da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), iniciado em 1989, oriundo do trabalho desenvolvido nas turmas de Ginástica Jazz, da extinta Prática Desportiva do Centro de Desportos. A análise do que foi

33 Apesar de considerarmos importante a designação gênero na escrita da língua, não contemplada na língua portuguesa com o pronome neutro para designar igualmente masculino e feminino, tanto no singular como no plural e, inclusive, porque na grande parte dos contextos educativos ocidentais “professores” são, em maioria, mulheres, manteremos os termos tradicionalmente usados no masculino para designar tanto homens quanto mulheres para não “carregar” o texto com a repetição dos substantivos, professor e professora, professores e professoras, etc..

observado ao longo dos primeiros dez anos de vivências no Projeto apontou

[...] o desenvolvimento da consciência corporal das pessoas e da criatividade, concretizados na capacitação à interpretatividade que se evidencia em coreografias amadoras de usufruto próprio do grupo ou da participação em eventos culturais e espetáculos de dança (SARAIVA-KUNZ; FIAMONCINI, 2000, p. 24).

Ao longo da existência dessa experiência com o Projeto, percebia-se que a **improvisação**, como conteúdo e processo de ensino, proporciona que as pessoas

[...] CRIEM FORMAS DO SE MOVIMENTAR [...] ou resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas do se movimentar próprio e do cotidiano, dando-lhes outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais (SARAIVA-KUNZ, 1994, p. 167).

Isso significa que a **improvisação** como conteúdo permite criar movimentos não treinados, que são espontâneos, mas que carregam sentido à medida da proposição das tarefas para a criação. O sentido é atribuído pela pessoa que executa o movimento e a forma não está necessariamente pronta. Nessa perspectiva, possibilita-se o descondicionamento das formas padronizadas de movimento que a cultura em geral e, especialmente, a cultura da educação física, tanto na escola, quanto no ensino superior, proporciona. Possibilita-se, também, a inclusão maior de meninos na dança, já que na improvisação atribuem-se **tarefas** de movimento e não **exercícios** a serem copiados. Com isso, a improvisação permite às pessoas incursionarem em formas de movimento que não estão estereotipadas como sendo deste ou daquele sexo, propiciando o

alargamento do repertório de movimento de crianças e jovens, nas vivências na escola e na comunidade.

Sendo assim, apresentava-se a dança-improvisação como o processo mais viável para ser abordado em disciplinas que trabalhem a preparação do professor para ensinar dança na escola e em outros ambientes educativos, passando a servir de metodologia nas disciplinas de Graduação e de Especialização em Educação Física da UFSC, a partir da qual se constroem, também, as vivências no contexto escolar que são experienciadas pelos alunos e pelas alunas dessas disciplinas (SOARES *et al.*, 1998). Desde então, sentía-se a exclusão da dança do contexto escolar porque grande parte dos professores de educação física ignora esse conteúdo, ou não se sentem qualificados para ensiná-lo (SOARES *et al.*, 1998). Nesse contexto, sistematizam-se conteúdos da dança-improvisação, na forma de uma pesquisa que foi financiada pelo FUNPESQUISA/UFSC/1996.

Apesar desse primeiro caderno didático (SOARES *et al.*, 1998), elaborado a partir de experiências na realidade escolar sente-se a necessidade de ampliar a proposta da improvisação com fundamentos coeducativos, visto que, na dança-improvisação, pode-se fugir do estereótipo de movimento, fugir do padrão (não) demonstrado: significa re-significar a forma (técnica) e a dimensão de gênero (movimento masculino/feminino), que tantas inibições causam a quem inicia e, em especial, aos meninos. Assim, elabora-se a proposta de Unidade Didática baseada na improvisação, na qual

[...] evita-se confrontar o movimento com a formalidade da técnica para a sua execução, para não esvaziar o aspecto expressivo do mesmo. Também, não são “demarcados” os territórios de movimento masculino ou feminino, como pode

acontecer na vivência de alguns estilos tradicionais de dança, como o balé clássico [...] (FIAMONCINI; SARAIVA, 1998, p. 101).

Os questionamentos, dúvidas e reflexões acerca do ensino da dança nas escolas, especialmente das dificuldades desse ensino na formação superior de Educação Física, em que a disciplina existe no bojo das práticas corporais que compõem a cultura de movimento neste país, impulsionaram a pesquisa sobre dança e, no caso deste estudo, a busca pelas possibilidades da dança, “tanto como arte, onde, acredita-se, radica a fruição estética, tanto como experiência estética, onde radica o desenvolvimento da sensibilidade, que é tarefa da educação” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 72).

Apesar desses fundamentos, das vivências e das propostas, e acreditando que a dança é conhecimento, sobretudo, para quem dança, e construído por quem dança, engajou-se nas pesquisas viabilizadas pelos Projetos do Núcleo da Rede Cedes da UFSC, intituladas *Dançando com seu Tempo* (2004-2005)³⁴ e *Dança e Formação para o Lazer: Investigando Conteúdos e Metodologias* (2006-2007)³⁵. Nessas pesquisas propôs-se a vivência da dança como processo de produção do conhecimento sobre ela, de seus limites e possibilidades, e como prática social emancipatória e formativa de capacidades expressivas e/ou artísticas e de lazer.

Para tanto, foi muito importante **olhar de dentro** e vivenciar realidades, buscando também as possibilidades de re-significação da dança, para além do senso comum que a vê

³⁴ Subprojeto do Projeto “As práticas corporais no contexto contemporâneo: explorando limites e possibilidade”, desenvolvido por professores/as e alunos/as do NEPEF/CDS/UFSC (Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física/Centro de Desportos/Universidade Federal de Santa Catarina).

³⁵ Subprojeto do Projeto “As práticas corporais no contexto contemporâneo: esporte e lazer re-significados na cidade”, desenvolvido por professores/as e alunos/as do NEPEF/CDS/UFSC.

como formas técnicas estilizadas dentro de diversos gêneros de dança veiculadas na sociedade. Assim, a dança é aqui “uma prática de desenvolvimento da consciência estética, que possibilite a materialização da sensibilidade humana, ampliando a capacidade expressiva” (SARAIVA *et al.*, 2005a, p. 115).

Novas pesquisas em ação

Ao adentrar em novo campo, em processos baseados na pesquisa-ação, e pretendendo desenvolver fundamentos teórico-metodológicos para a aprendizagem da dança, novamente a metodologia proposta foi a improvisação, pela qual

[...] a experiência e a compreensão da dança são facilitadas, uma vez que a improvisação não prioriza modelos de movimentos, mas sim oferece meios nas tarefas e no jogo de movimento, lúdico e criativo para o encontro das possibilidades de “cada corpo” pra a dança (SARAIVA *et al.*, 2005b, p. 70-71).



Nas possibilidades dessa metodologia, comprovou-se resultados obtidos com as experiências coreográficas, que evidenciavam um “aflorescer de si para o ato de dançar” e um perceber que “ali na obra está já uma construção humana marcada pelo seu valor estético e social no qual mergulha um ser para realizá-la” (ABRÃO *et al.*, 2006, p. 96).

Em consequência ao que foi desenvolvido na pesquisa *Dançando com o seu tempo*, no Centro de Desportos da UFSC, a segunda pesquisa, *Dança e Formação para o Lazer*, procurou dar continuidade à proposta de re-significação da dança, voltando-se, então, para a capacitação de professores



da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Esses professores buscaram refletir, questionar e refazer (se necessário) suas ações pedagógicas e ampliar sua atuação junto às Instituições Comunitárias. Nessa pesquisa, a dança se tornou, também, uma possibilidade para o desenvolvimento do lazer nas escolas e nos espaços comunitários pela via da improvisação, valorizando a criação, a imaginação e a desconstrução de padrões de movimento (SARAIVA *et al.*, 2007). Nela fundiram-se o lazer e a formação como via de compreensão dos próprios processos formativos, “como a educação formal, a vivência e o questionamento sobre os valores atribuídos ao dever e ao prazer na sociedade contemporânea” (*Ibid*, p. 164).

Em razão dessa pesquisa, realizada em 2006, conjuntamente com um grupo de professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, ficou claro, ao final da pesquisa/formação³⁶, o desejo de todos envolvidos em continuar o trabalho iniciado. Após o término dos encontros de formação houve três tentativas de reunir novamente o grupo de professores,

³⁶ A participação dos professores da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) foi registrada como Curso de Formação.

porém o retorno deles não aconteceu. Somente uma professora compareceu à uma dessas reuniões. Muitos contatos foram perdidos por mudança de telefone, mudança do local de trabalho do professor, ou da professora, ou mudança de e-mail, portanto já não foi possível encontrar vários professores. Ainda assim, na tentativa de dar continuidade à pesquisa pretendeu-se novo contato, em 2008, com alguns dos professores participantes da pesquisa-ação.

Esse novo contato teve os seguintes objetivos: analisar o quanto foi significativa a pesquisa-formação para a prática pedagógica dos professores; descobrir quais os reflexos e consequências das atividades realizadas em 2006; apurar se houve, ou não, uma transformação ou atitude que pudesse dar lugar à dança em seus conteúdos escolares, dentro da aula de Educação Física; e verificar o quanto esse estudo teórico-prático sobre a dança e suas implicações pedagógicas na escola refletiu na construção dos saberes desses professores, como experiência pessoal, no âmbito do lazer, ainda que não tenha sido trabalhado com seus alunos, em atividades docentes.

Esse contato foi feito por telefone com aqueles professores cujo número de celular, residencial ou da escola em que trabalham era conhecido. Alguns professores, e professoras, contatados nesse momento não aceitaram participar da continuidade, alegando falta de tempo. Houve também a tentativa frustrada de encontro com um professor. No total obteve-se resposta afirmativa ao contato de oito professores, que representam aproximadamente 24% do total de participantes da pesquisa inicial. Após o contato por telefone foi marcado encontro com cada professor, quando foram perguntadas duas questões. Algumas respostas foram imediatas, outras foram encaminhadas por e-mail. As perguntas foram: 1ª) Quais os reflexos da pesquisa-curso participada na sua prática pedagó-

gica? Por quê? Ou não houve consequências? Por quê? e 2ª) Entende que, mesmo que não tenham sido aplicados os conteúdos/vivências realizados, pode ter acontecido esse reflexo na construção dos seus próprios saberes? Por quê? Ou não? Por quê?

Os 24% do total de professores, que responderam à nova aproximação, deram amostra significativa dos reflexos da pesquisa-ação, tendo em vista o aspecto qualitativo desse tipo de pesquisa. Ao analisar o conteúdo das respostas obtidas notou-se um resultado expressivo. Assim, traz-se neste momento uma amostra correspondente aos resultados da pesquisa-formação na prática pedagógica desenvolvida pelos professores e também em suas impressões e experiências particulares diante deste conteúdo específico, a dança.

O conteúdo dança na formação continuada e seus reflexos na prática pedagógica

Ao lançar para os professores da rede municipal ideias, reflexões, práticas, sugestões, atividades, contextualizações, vivências e mais, propôs-se a dança como integrante da Educação Física e como conteúdo a ser multiplicado por eles nas escolas e demais espaços educativos e de lazer em que estivessem atuantes. Porém, esse **lançar**, naquele tempo e espaço, não traria certeza do que seria assimilado pelos educadores em questão. Dessa incerteza surgiu a necessidade do novo contato, dando o devido espaço de tempo para que as ações pudessem ser concretizadas e refletidas com o devido rigor.

Nesse novo momento da pesquisa, os professores relatam que puderam compreender a dança de outro ângulo e que conseguiram embasamento teórico-prático para desenvolver um

trabalho com a dança na escola. Esse foi justamente um dos objetivos propostos no início das intervenções com o grupo. Em relação à pretensão de saber os possíveis reflexos da pesquisa na prática pedagógica dos professores oito respondentes deram um retorno positivo, no que tange às ações fomentadas pela pesquisa. Desses professores, sete manifestaram haver reflexos na sua prática pedagógica, pelo menos na forma de pensar as ações e seus conteúdos. Apenas um professor disse que não houve muitos reflexos na sua prática, reconhecendo sua “*inabilidade*”³⁷ para o ritmo e a música. Quatro professores comentaram sobre as consequências daquelas ideias como ferramentas de trabalho e como elementos que vão “*compondo seu repertório*” para ações pedagógicas.

Naquele momento foram retratados reflexos positivos da pesquisa-formação na prática pedagógica, por um professor e uma professora. O professor conta que não foi possível trabalhar com a dança no ano corrente da pesquisa-formação, porém, no ano seguinte, em virtude da proibição de danças da moda por parte da diretora de seu colégio, o professor, sentindo a necessidade das alunas expressarem-se pela dança, iniciou o trabalho da “*dança com a intenção de movimento*”. Esse professor relata a dificuldade no início da inserção do conteúdo, mas que, aplicando “*alguns conhecimentos adquiridos durante as vivências e práticas da pesquisa-curso*”, conseguiu oportunizar a criação de uma coreografia com músicas e movimentos diferenciados daquelas danças proibidas pela diretora.

Já pelo relato da professora, a dança foi introduzida uma vez por semana em suas aulas. Primeiramente ela deixou que os alunos escolhessem um tipo de dança, sendo que a escolhi-

³⁷ Todas as expressões em itálico e entre aspas presentes neste Capítulo configuram as falas dos professores, extraídas dos dados da pesquisa.

da foi o forró. A partir daí, trabalhou com eles uma pesquisa sobre a origem, a história, a música, como se dança, entre outros. Posteriormente os levou à prática daquela modalidade, *“organizando os pares e tentando realizar cada passo dando asas à imaginação com alguns erros e acertos. Para finalizar, depois de tantas tentativas, construíram uma coreografia que resultou em um ótimo trabalho, o qual foi reconhecido com um convite para apresentarem na festa julina da escola”*.

A partir desses relatos, pode-se perceber que é possível um trabalho com dança bem sucedido na escola, desde que o professor tenha subsídios para inserir o tema em suas aulas.

Também reconhece-se que o conteúdo dança apresenta-se como de difícil compreensão e que os professores, de modo geral, necessitariam de formação continuada. Todavia os oito professores afirmaram haver reflexos na sua experiência pessoal com a dança, como já havia sido considerado por eles ao final da intervenção de 2006. A compreensão da dança pelos participantes foi reforçada e as possibilidades de dançarem também, como disse um professor: *“danço muito mais à vontade agora, sei que não preciso me prender a coreografias estereotipadas”*. Uma professora confirma: *“As vivências me ajudaram a sentir a dança, as possibilidades de movimento, ritmos, os materiais alternativos e experimentar o desafio de mostrar pra mim mesma que também posso dançar”*.

Percebe-se que as possibilidades para a dança ainda são limitadas em professores que têm pouca ou nenhuma experiência, o que levou à necessidade de compreender a possibilidade de legitimidade dos conteúdos e processos da dança-improvisação na escola. Busca-se então atuar com a dança-improvisação em outras pesquisas-ação, como a intervenção de duas das professoras pesquisadoras deste grupo, uma da rede

municipal de ensino, na área da educação infantil, e outra da rede estadual, no ensino fundamental. Essas duas pesquisas culminaram nas dissertações de mestrado de ambas, sendo que as suas narrativas vêm tratar da fragilidade, dos reflexos a respeito desses conteúdos e metodologias e das possibilidades, a partir de intervenções práticas no campo educacional (escola/creche), familiar e de lazer.

A dança-improvisação resignificando as relações entre educação física, família e escola

A prática pedagógica faz perceber a forte influência da família na educação de seus filhos e de suas filhas e na escolha dos conteúdos da Educação Física. Situações de pais e mães proibindo seus filhos de participar de brincadeiras cantadas e de danças, por questões religiosas ou de (pré) conceitos, como **aula de física** é aula de correr e brincar, são questões problemáticas que necessitavam de melhor entendimento. Assim, família e escola são importantes influências na educação das crianças. Porém, tanto família como escola sofreram transformações, e a existência de conflitos e tensões entre elas, se faz cada vez mais forte. Se, por um lado, a família passou à escola o desafio de abarcar ainda mais com a continuidade da educação familiar, por outro, nem a escola, nem a Educação Física estão conseguindo dar conta de toda essa responsabilidade. Nesse contexto, a falta de integração entre família e escola provoca falta de entendimento de ambas, criando lacunas na educação dos alunos, já que o diálogo entre essas duas instituições é importante para a re-significação de determinados conceitos de educação física e de dança que se configuram nesses dois universos simbólicos.

Além dessa problemática, a carência de estudos, projetos e práticas ligados à perspectiva educacional em relação à família e dança na escola e, especialmente, à necessidade do trabalho de professores que estão inseridos na própria escola, levou a concretizar esta pesquisa. Para isso, elegeu-se como campo de investigação a Escola Estadual de Educação Básica Professora Emérita Duarte Silva e Souza. O compromisso com esta escola procurou ir além da própria prática, e o desejo de transformar a figura de professora em pesquisadora criava a possibilidade de repensar a atuação pedagógica e transformá-la. Ao analisar a falta de projetos relacionados à dança nessa escola, e considerando que a escola e a família não dão conta da educação das crianças, jovens e adultos, pensou-se na criação de estratégias e/ou processos de intervenção educacional que fortalecessem a comunicação entre os atores sociais desta relação.

Portanto, partiu-se do princípio de que para construir um processo de intervenção educacional seria necessário, além de considerar a articulação entre outras instâncias sociais, oportunizar a abertura de canais para reflexão, diálogo e participação da própria família. Embora existisse um muro simbólico resistente entre família e escola, família e Educação Física, era necessário oportunizar a troca de conhecimentos entre essas instâncias. Mas como fazer isso acontecer?

Primeiramente, levanta-se a hipótese de que a re-significação de movimentos em dança poderia ser um caminho oportuno para a construção de novas percepções, sensações e novos conhecimentos, podendo, inclusive, proporcionar o conhecimento de si e do mundo. Nesse sentido, por meio de processos pedagógicos que privilegiassem a função estética, educativa e cultural da dança na educação do Ser, procurou-se contribuir para a reflexão sobre a questão da família, da Educação Física e da própria dança. Esses processos pedagógicos, por

sua vez, procuraram estar relacionados aos pressupostos da dança-improvisação e foram sistematizados, no decorrer desse processo, para as famílias envolvidas, como vivências em dança. Nesses pressupostos o foco estava na experiência estética e, para isso, precisava-se oportunizar às participantes a possibilidade de fazer/experienciar dança, procurando, também, não prendê-las a determinadas imagens sobre dança. Essas experiências, mesmo que temporárias, contribuíram para ultrapassar alguns limites decorrentes de estereótipos sociais como, por exemplo, **só dança quem tem habilidade para isso**, e para a reflexão contínua do **por que fazer?** Isso ajudou a analisar as relações entre Educação Física e família tendo como campo de investigação a dança no contexto escolar.

A partir dessas primeiras ideias e ao reconhecer melhor o campo de investigação, convidou-se a participar da pesquisa um total de 30 pais, mães ou responsáveis pelos alunos de 1ª a 4ª séries matriculados na referida escola, sendo que em alguns momentos foi solicitada a participação dos filhos dos participantes nas atividades práticas.

Apesar de procurar divulgar o projeto, houve pouco interesse das famílias em participar, sendo que as maiores interessadas foram as professoras da escola. O grupo se formou com oito pessoas, sendo que a maioria (seis) era funcionários da escola. Como um professor desse grupo inicial participou de apenas um dos encontros, o grupo investigado passou a constituir-se de sete participantes. Os encontros aconteceram no período de 20 de maio a 10 de setembro de 2008, sendo realizados semanalmente, todas as terças-feiras, com duração de uma hora e 30 minutos.

Ao refletir sobre a intervenção realizada por meio da dança, pensou-se então numa proposta de participação constante

e na possibilidade de integração entre os diversos saberes produzidos pelo campo da Educação Física e aqueles que ainda não foram descobertos e que fazem parte da complexa instituição familiar. Ao questionar até que ponto a dança poderia tornar-se um espaço na escola, em que os sentidos, possibilidades e experimentações pudessem levar às famílias uma re-significação coletiva dos elementos da cultura de movimento³⁸, procurou-se articular o seu ensino com os princípios metodológicos da pesquisa-ação. Nessa pesquisa, de abordagem qualitativa, os instrumentos adotados foram vivências em dança, observação descritiva, questionário e análise das imagens e depoimentos captados por meio de vídeos e fotos. Os dados foram organizados em tópicos comuns, a partir da aglutinação de elementos convergentes, compondo as categorias de análise: A Dança-improvisação; A Família; A Educação Física e a Escola. Neste texto, trata-se mais de perto a dança-improvisação e suas possibilidades e resultados concretos; procurou-se compartilhar aqui as experiências ligadas a essa categoria.

A dança-improvisação: um mundo de possibilidades

A dança-improvisação foi ao mesmo tempo conteúdo e processo durante esta caminhada. Conteúdos foram desenvolvidos e re-significados pelas experiências das participantes, ao mesmo tempo em que se configuraram num processo em que

³⁸ Entende-se, assim como Kunz (1994, p. 19), que a expressão **cultura de movimento** supera em significação a expressão **cultura corporal**, a fim de evitar o velho dualismo entre corpo/mente no contexto da Educação Física. No entanto, entende-se, como Soares *et al.* (1998, p. 14), que é impossível, etimologicamente, eliminar o uso das palavras **corpo** e **corporal** para a compreensão técnico-funcional do que se refere à **matéria** em movimento.

foram desenvolvidas capacidades e técnicas de movimento em dança. A experiência de dança da maioria das participantes do grupo configurava-se não sistematizada, ou seja, atentando para a função de lazer ou distração (festas, boates, etc.). Por isso, um planejamento que tanto proporcionasse o ensino da dança de forma lúdica, como o desenvolvimento de capacidades por meio de experiências estéticas, tornou-se condição para que o processo de ensino e aprendizagem pudesse ser materializado nas vivências.

As experiências das participantes, porém, não foram ignoradas, pois na perspectiva da dança-improvisação todas as vivências e experiências são bem-vindas, já que é a partir delas que se constroem e reconstroem outras novas. O conhecimento de todas foi compartilhado e considerado elemento importante para construção e reconstrução de movimentações, produções coreográficas e técnicas corporais. Pôde-se observar que, trabalhando com assuntos como, por exemplo, do cotidiano, da fantasia ou de uma problemática social, as experiências das participantes estavam a todo o momento fazendo parte e se fazendo presentes na escolha e desenvolvimento dos temas, dos movimentos e das necessárias articulações. Essa aproximação com o mundo de vida de cada uma das participantes facilitou a compreensão de que é possível fazer dança na escola e oportunizar a participação de todos, independente de sexo, etnia, idade, nível de escolaridade, etc. Isso porque, trabalhando com a ideia de temas/tarefas de movimento, pôde-se também flexibilizar e construir, junto com as participantes, novas formas de desenvolvê-lo, de acordo com as necessidades do grupo, com os objetivos da pesquisa e com as articulações realizadas entre um encontro e outro. Essa perspectiva vinha ao encontro das premissas da pesquisa-ação, que considera os participantes como pesquisadores e vozes atuantes e é “orientada

em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, 2007, p. 7).

Dentre os objetivos propostos para improvisação por Haselbach (1988) – a criação espontânea; criação direcionada à arte, neste caso à dança; desenvolvimento da consciência do movimento, sensibilização dos sentidos do corpo; estímulo à capacidade de comunicação e expressão pelo conjunto de percepções possíveis – muitos foram desenvolvidos no grupo, como pôde-se perceber pelas análises dos dados e em conjunto com as participantes.

Ao resgatar a questão da participação de homens e mulheres nas vivências em dança, é importante notar que durante o desenvolvimento da pesquisa houve apenas uma participação masculina e somente no segundo encontro do grupo (27/05/2008). Com exceção desse participante, nenhum outro homem se inscreveu para participar das vivências. Não é possível confirmar, mas acredita-se que o fato de se tratar do conteúdo dança acabou afastando-os. Talvez se fossem realizadas outras atividades ditas “mais masculinas”, como jogos esportivos, a procura tivesse sido mais significativa, porém isso necessitaria de nova investigação.

Mesmo não tendo como objetivo investigar o envolvimento dos homens com a dança, foi forçoso perceber essa ausência e refletir sobre ela. A literatura sobre o assunto tem mostrado que a recriminação da sociedade para com a participação dos homens na dança é fruto de estereótipos construídos em relação aos papéis sociais específicos para homens e mulheres. A necessidade de o homem preservar uma identidade masculina, cujo papel é forte, dominante e de poder na sociedade – e nisso a família, a escola e a mídia têm papel preponderante –, reforça seu afastamento da dança que, pelas suas característi-

cas ligadas à expressão, sensibilidade e suavidade, pode os **desencaminhar** para papéis femininos.

A partir da metodologia de ensino da dança pautada na improvisação, alguns elementos, porém, se sobressaíram nas análises, cruzando-se ao longo das descrições e compreensões. Esses elementos foram a música e o lúdico, sendo entendidos como imprescindíveis para aprender dança. Essas percepções reforçam os resultados já existentes em outros trabalhos desenvolvidos sob a perspectiva da dança-improvisação (SARAIVA *et al.*, 2005a e 2005b).

A dança e a música

Percebe-se no grupo uma relação direta da música com as vivências, servindo de apoio, motivação e estímulo a criações e re-significações de movimentos em dança, sendo que muitas vezes o ritmo da dança era confundido com o da música: “[...] *Não tem como desligar, tu tá dançando e tá se movimentando, não tem como desligar a música da dança*” (H); “*Porque onde tem música prá mim tem dança, música, alegria*” (B).

Para ultrapassar algumas dessas condições, procurou-se, por exemplo, usar músicas desconhecidas das participantes, aguçando seus sentidos e oferecendo possibilidades de conhecimento de diferentes ritmos, melodias, harmonias e timbres. Nesse diálogo da música com a dança, esperava-se que o movimento pudesse ser o mais fluido possível, de sorte que os sentidos e as emoções pudessem romper com a falsa ideia de que **para dançar deve-se estar no ritmo da música** e de que seria necessário seguir os modelos de movimentos padronizados principalmente pela mídia em determinadas músicas. Por outro lado, também utilizou-se dessas músicas como ferramentas de crítica e discussão.

Aos poucos, a relação da dança e da música como companheiras inseparáveis começou a ser re-significada. Através do envolvimento do grupo com as vivências, com o desenvolvimento da sensibilidade e do expressar rítmico, a necessidade de apoio musical já não foi mais tão importante assim, pois as participantes começaram a perceber o seu ritmo interno e o fato de que para dançar não se precisa necessariamente de música.

A dança e o lúdico

Acompanhando o movimento da pesquisa encontra-se o lúdico como elemento que permeou a maioria das vivências e houve aproximação dos termos alegria, descontração e prazer, que, por sua vez, são manifestações do lúdico. Os encontros eram sempre alegres, descontraídos e prazerosos, segundo as participantes, e essas expressões/manifestações estiveram a todo momento presentes nos diálogos das rodas finais de discussão, nas respostas dos questionários e nas análises dos registros de vídeos e fotos.

Percebe-se também que as vivências em improvisação mantinham aproximações com o jogo (no sentido de relacioná-la com a liberdade, diversão e prazer, porém com regras e limites, tempo e espaço definidos). De acordo com Krischke e Sousa (2004) a improvisação apresenta um eixo que pode ser encontrado no jogo e ao mesmo tempo identificado com ele. A improvisação em dança encontra-se entre as formas elevadas de jogo, pois está relacionada com as formas lúdicas da arte.

Marcellino (2003, p. 11) considera “o lúdico como elemento da cultura e, o lazer, enquanto espaço privilegiado para sua manifestação”. Para o autor o lúdico é mais abrangente que o lazer, pois este não está preso a um tempo definido.

Todavia, considerando que o lúdico tem sido considerado supérfluo na sociedade, como as coisas que fazem parte do lado **não sério** da vida e como oposição ao trabalho, as condições para que ele se manifeste têm mais abertura no tempo de lazer das pessoas. Assim, lazer e lúdico atualmente tornam-se muito próximos e podem manter relações, desde que o lazer procure não criar necessidades, mas satisfazer necessidades.

Por outro lado, considerando também que o momento dos encontros era percebido como tempo e espaço de lazer, em que as participantes tinham a oportunidade de valorizar o lúdico, a imaginação, a alegria, o prazer e a criatividade, sem se preocupar com o tempo futuro e sem interesse material nenhum, pôde-se entender inclusive que as vivências se constituíram em pequenos espaços de lazer.



Muitas vezes as participantes referiam-se às atividades como divertidas, agradáveis, prazerosas, relaxantes e ao final das vivências ficava claro nas suas falas que aquele espaço era o momento quando as preocupações do dia, as angústias, o cansaço e o trabalho eram deixados de lado: “Ah! Eu adorei, me senti

assim, sabe colocando as energias do dia assim para fora” (E); “Assim relaxante também né?... A gente vem para cá e esquece de tudo” (H); “Bem descontraído, bem à vontade” (B).

Essas manifestações ofereceram subsídios para perceber que a dança tornou-se tempo e espaço de lazer, tempo e espaço de cultura e, como num jogo, o lúdico se fez presente. Mesmo sabendo que o direito ao lazer é um direito de todo cida-

dão, sabe-se que o acesso a ele é deficiente, que não há espaços públicos adequados e oportunidades para que as comunidades se aproximem de atividades que valorizem o lúdico, o imaginário e o criativo.

Ao pensar na dança, ainda muito menos viu-se, principalmente quando o oferecimento é destinado aos adultos. Quando ela é oferecida como atividade de lazer, geralmente é destinada às crianças e adolescentes e serve mais para ocupar o tempo ocioso da criança e evitar que se formem futuros **marginais**.

Nesse contexto, a dança também assume o papel de marginalizada, pois no conjunto das práticas corporais hegemônicas ela tem sido considerada supérflua, por um lado, por não abarcar com a racionalidade do saber necessário, a produção da sociedade, por outro, porque não instrumentaliza o fazer necessário a ser mão de obra barata nessa mesma sociedade (FIAMONCINI; SARAIVA, 1998). A dança, ao ficar relegada a lista de **prazeres** e não de **deveres** é desconsiderada de seus aspectos educacionais, políticos, de seriedade e de compromisso social.

Todavia, na perspectiva de dança não utilitarista, nem instrumentalista, conseguiu-se abrir algumas brechas para que o lúdico e seus elementos constituintes pudessem ser desenvolvidos, sentidos e percebidos como condições vitais e não como meros espaços de lazer ou como jogos de competição.

As possíveis relações entre a Família, a Educação Física e a Dança

Ao procurar possíveis relações entre a educação e a família por meio da dança na escola encontram-se, nas análises dos dados, ligações que foram percebidas pelas participantes

como eixos que se interligavam e se complementavam entre si. A ligação que pôde ser mais observada esteve relacionada com o movimento humano: “*Eu vejo o movimento. Porque a dança... Tem movimento, a Educação Física também e a Família também tem movimento próprio [...]*” (H); “*Todas as três possuem, movimentos, limites e estão interligadas*” (B); “*Porque todos os três possuem movimentos, que precisam ser entendidos e internalizados por seus integrantes*” (E).

Essa aproximação do movimento com a família, com a dança, com a Educação Física e, portanto, com o diálogo entre o ser humano e o mundo, oferece a possibilidade de entender que ele é uma das melhores linguagens de relacionamento nos diferentes contextos socioculturais e nas diversas esferas da vida humana. Seja na escola, na família, na dança ou na Educação Física, o movimento faz parte do ser humano, com todas as suas facetas biológicas, fisiológicas, culturais, sociais, etc. Ele dialoga com o ambiente e integra e é integrado por meio das relações humanas que se estabelecem.

A exploração e o desenvolvimento dessa linguagem abrem horizontes imprevisíveis e impressionantes, especialmente entre crianças e jovens, na vida de relações não apenas profissionais, mas especialmente, afetivas, emocionais e de sensibilidade com a natureza e a cultura (KUNZ, 2006, p. 21).

Nesse sentido, a questão do envolvimento corporal, ligada à possibilidade de expressar e desenvolver sentimentos e emoções, foi abordada: “*Eu vejo como complementos. São formas de expressão, de possibilidade de relacionamentos, maneiras de descobrirmos os nossos próximos. De nos abriremos para o ‘toque’, para um ‘abraço’, para uma manifestação física de carinho.*” (A); “*A ligação dos temas começa, ao meu entender, com o toque. Com um abraço da mãe no filho bebê, com a descobri-*

ta do corpo pela criança, com o auxílio nos primeiros passos... enfim, com o apoio que uma criança precisa e recebe primeiro na família para se desenvolver física e psicologicamente, percebendo seu corpo e suas potencialidades” (A); “Há envolvimento entre pessoas, desenvolvimento emocional e corporal” (C).

O movimento é a expressão do existir humano, possuidor de significado para o sujeito que se movimenta e percebido tanto pelo ator do movimento quanto por aquele com que se relaciona. Pode também não significar algo definido, mas suscita toda uma variedade de percepções. A criança, principalmente, aprende por meio de uma experiência corporal-sensível, ligada ao mundo visível. Ao nascer a criança tem o primeiro contato da mãe por meio do movimento, do toque, mesmo que não seja de carinho (afinal observa-se atônitas mães jogando seus filhos nos rios e latas de lixo), mas se trata do movimento como algo que liga o ser humano ao mundo. É uma das referências de sua ligação com o mundo e com os seres que a rodeiam, da noção de pertencimento à humanidade.

Assim, se forem oferecidas o maior número de vivências e experiências para um desenvolvimento maior das emoções, sentidos e percepções, maior será a ligação do ser humano consigo e com os outros. A capacidade de ser sensível é inerente a todos e está ligada também ao corpo, mas é preciso que se ofereçam as condições nos espaços da Educação Física, da família e da dança, a fim de que estas possam contribuir para um melhor conhecimento de si e dos outros, para uma maior abertura para o toque, para o carinho, para o abraço. Nessa troca, Educação Física, família e dança se complementem na fundamentação de experiências e vivências estéticas.

É no movimento e pelo movimento que o ser humano ganha melhor imagem de si, entra em contato com outros e for-

ma grupos sociais com os quais ele deverá, também, definir-se como elemento integrante para poder se movimentar de forma coletiva. Os seres humanos percebem o mundo em todos os sentidos. Eles movem sentimentos e sentem o que os move (LAGING, 2006, p. 126).

A interação e a união também foram mencionadas, pois ambas interagem uma com as outras por meio das relações que são estabelecidas tanto no seu interior como entre as três instâncias: “Com a união” (G); “Interação. Porque tá um interagindo com o outro, na Educação Física, na Família [...]” (B). Nesse sentido, é importante lembrar que em alguns encontros os filhos das participantes envolveram-se nas atividades, proporcionando maior interação entre as mães e as demais participantes.



Outro eixo de ligação citado foi a disciplina, entendida por uma participante e compartilhada pela maioria do grupo, como a questão do respeito e dos limites. Segundo ela, atualmente tudo passou a ser muito permissivo, se perderam valores

e parâmetros, parece não haver mais controle de nada e respeito a ninguém (cada um faz o que quer), seja na escola ou na família: *“Disciplina. [...] uma coisa tão perdida hoje em dia. Não a disciplina de exército, todo mundo a marchar, não é isso. A disciplina mesmo de saber quando parar, quando começar, respeitar o espaço do outro. [...] E a Dança, Educação Física e a Família, já pensou se as três caminhassem juntas? Sabe, a disciplina, a questão do respeito ao corpo do outro, o respeito ao espaço do outro. Na família tem que ter isso, na Educação Física tem que ter isso e na dança tem que ter isso”* (E).

Outra participante colabora com essa ideia e diz que o respeito é o eixo de ligação entre os três temas: *“O respeito. [...] Respeito na família, porque sem a família vira uma baderna. Porque, se o filho não respeita o pai e a mãe, como é que vai respeitar o professor de Educação Física, não vai respeitar um colega de dança, então, se o pai não for respeitoso com o filho em casa, se ele for pra um lugar ele não vai ter respeito com o pessoal que tá num núcleo junto”* (F).

Tanto a disciplina quanto o respeito devem sim estar ligados aos três eixos, afinal, a ausência de seriedade no ensino da Educação Física e da dança, como algo que é muito à vontade e livre, tende a acentuar a visão de que esses campos de saber são supérfluos. O cumprimento de certas regras e o respeito são importantes para um convívio harmônico no meio social. Na dança, se não houver disciplina, se houver faltas e se os participantes não prestarem atenção para gravar os passos, não conseguirão, por exemplo, aprender a dinâmica de uma coreografia. Na Educação Física acontece algo parecido, se não deixar claro e não construir junto com os alunos as regras de convivência do grupo, estará esbarrando ainda mais em problemáticas como agressividade e violência.

Todas essas compreensões, ou seja, estas possíveis ligações, partem inicialmente da família, pois parte-se dela para as **outras coisas** acontecerem. Dança e Educação Física vão ajudar, mas parte primeiro da família. A família é a base de tudo: *“E aí se perdeu na família, se perdeu na base, [...], se perde em tudo, se perde na Educação Física, na dança e em outras áreas [...]. Se tem disciplina, se tem união, se tem interação [na família], eu acho que conseqüentemente isso passa, pela dança e pela educação física”* (E).

Mesmo questionando com as participantes durante as rodas de discussão, que ao afirmarem que a família era a base de tudo, havia possibilidade de constituir-se uma via de mão dupla, pois, se um dependia do outro, os três temas poderiam apresentar-se interdependentes uns dos outros, ainda assim a família é o eixo principal. Elas concordaram dizendo que o trabalho desenvolvido na Educação Física e na dança também refletem na família, mas continuaram afirmando que esta é o início de tudo, a base, pois, se ela se desestrutura, o trabalho em dança e em Educação Física fica mais difícil de ser realizado: *“Mas se desestrutura aqui [na família] vai ser mais difícil. Aí o trabalho daqui [da dança e da Educação Física] vai ser bem mais penoso prá que se reflita aqui [na família]”* (E).

Aí novamente percebe-se que a família aparece como a chave que abre as portas para as demais instâncias e possibilidades corporais. Se não houver interesse e empenho das famílias em querer que tanto Educação Física como dança sejam tratados como espaços de aprendizagem (lúdica, sensível, cultural e social), elas vão continuar desempenhando papel secundário na educação dos alunos e sendo entendidas de forma reduzida. Ou seja, nem a Educação Física, e muito menos a dança (já que, nem todos os professores trabalham com este

conteúdo) exercem tanta influência na vida de um ser humano como a família.

Outras descobertas

Descobriu-se que foram ampliadas as percepções iniciais sobre os temas: família, dança e Educação Física. Novos interesses surgiram e o projeto contribuiu de alguma forma para a vida das participantes, tanto no que se refere a sua vida pessoal como na profissional e familiar.

Notou-se uma ligação maior da dança com a questão do movimento humano, sendo que a percepção de que o ser humano tem e é um corpo que dança e que se comunica consigo e com outros expressando seus sentimentos passou a estar presente nas falas das participantes. Os momentos de alegria proporcionados pela dança e o desenvolvimento da criatividade também foram elementos constantes nas aulas e refletiram nas análises dos dados.

Após o envolvimento no projeto, as participantes dizem se interessar mais pela dança, procurando leituras mais apuradas quando esse é o assunto, seja na televisão ou em apresentações, e movimentando-se (dançando) mais. Além disso, o fato de que a criação em dança pode ser realizada pelas participantes também fez com que despertasse maior interesse e maior conhecimento do seu corpo, como comentou uma delas: *“Sempre gostei de Dança. Já fiz parte de um grupo de Dança e me envolvia muito, adorava mesmo. Mas sentir a dança sendo criada por mim, nos mais diferentes e também nos mais cotidianos movimentos foi muito interessante. Ver como podemos tirar das coisas mais simples da nossa vida diária inspiração para movimentos planejados, sentidos e pensados na dança”* (A).

As participantes consideraram que por meio das intervenções houve maior aproximação da família com a escola, mas que a família deveria se envolver mais nas atividades que acontecem na escola. Além disso, consideraram que o projeto aproximou mais a família da Educação Física, mas que muitas famílias ainda desconhecem as práticas que são realizadas nessas aulas.

Quando perguntou-se sobre as possíveis contribuições da pesquisa para algumas esferas da vida das participantes, observou-se avanços em relação à conscientização, mudança de atitudes, e re-significações de certos conceitos já pré-estabelecidos na sociedade.

Todas as participantes acreditam que o projeto contribuiu para a sua vida pessoal, pois, além das vivências serem prazerosas, o fato de estar num grupo fez com que pudessem se conhecer melhor, compreendendo melhor seus sentimentos, limites e potencialidades. As vivências também ajudaram a perder a inibição, a melhorar a autoestima, a falar dos sentimentos, a soltar-se mais, a estar propícias para novas movimentações e a discutir e repensar opiniões sobre as temáticas abordadas.

Como a maioria do grupo era formada por profissionais que atuam na escola, essas participantes consideraram que o projeto melhorou sua vida profissional, mais especificamente na relação entre os colegas de trabalho. Além de melhorar esse convívio, o projeto também abriu possibilidades para que a dança pudesse ser trabalhada em outros espaços da escola que não fosse só o da Educação Física, e também contribuiu para melhorar o relacionamento com alunos e alunas.

Percebeu-se que o projeto, de certa forma, uniu mais as famílias, seja porque algumas participantes recordaram de várias situações em família, trazendo boas lembranças, e deram

mais valor a essa instituição; porque passaram a curtir mais as brincadeiras com os filhos e a entendê-los melhor; porque compartilhavam as experiências realizadas nos encontros com a família. O grupo gostaria que houvesse continuidade e que, também, outras famílias se envolvessem mais em propostas desse tipo, pois é uma oportunidade de estarem mais abertos para entender o seu corpo e os seus filhos.

Todas as participantes dizem se considerarem parte importante da pesquisa, o que vem ao encontro dos anseios da proposta da pesquisa-ação, que é o de dar vez e voz aos participantes e oportunizar a troca de experiências, refletindo e agindo na solução de problemas. Segundo elas, as conversas, as descobertas, o clima de descontração e a oportunidade de cada uma falar sobre suas opiniões, sentimentos e desejos sem serem censuradas ou julgadas proporcionou-lhes a sensação de fazer parte de um grupo.

As participantes também disseram que as expectativas iniciais foram compatíveis com o processo do projeto, sendo que muitas foram superadas, pois as vivências em dança eram divertidas, criativas, diferentes e oportunizaram a construção de novos significados para dança, Educação Física e o corpo. Além de dançar, nos encontros havia espaço para discussão e para externalizar algumas emoções como medos e angústias.

Algumas sugestões foram oferecidas pelo grupo para unir mais a família com a Educação Física, como: atividades que os alunos pudessem reproduzir em casa com seus pais e mães;; conversar com eles sobre o que foi aprendido na escola; projetos que busquem a participação direta dos pais e mães na escola; a compreensão por eles da abrangência que tem a Educação Física; bem como aulas junto com os pais e mães. Além dessas sugestões, projetos semelhantes a esse deveriam ser desenvolvidos e poderiam reforçar a ideia, de se buscar a partici-

pação direta dos pais e mães na escola, por meio de atividades que envolvessem os jogos cooperativos, esportes, jogos de mesa, relaxamento e alongamento, gincanas, ginástica e dança.

Dança-improvisação: uma metodologia possível para o ensino da dança na educação infantil

Esta pesquisa partiu da pergunta “Que dança faz dançar a criança?”, tendo como hipóteses as possibilidades da dança-improvisação na educação infantil. Assim como a pesquisa relatada anteriormente, o caminho metodológico escolhido neste estudo foi a pesquisa-ação. É por considerar relevante a participação como pesquisadoras, que preocupou-se em problematizar a própria prática pedagógica e buscou-se novos caminhos teórico-metodológicos no campo de atuação, neste caso da Educação Física na educação infantil. A opção por esse tipo de abordagem foi devido à participação das crianças em todo o processo de construção do conhecimento.

Durante o processo de investigação empírica pôde-se perceber a relação existente entre os estudos sobre a dança-improvisação e as teorias sobre experiência e a capacidade mimética de Walter Benjamim (2002). Deparou-se com essa aproximação no próprio campo empírico, no qual desenvolveram-se vinte encontros de vivências em dança-improvisação, com crianças de cinco e seis anos de idade, no Núcleo Infantil Tapera, nos meses de junho a setembro de 2008, com o intuito de consolidar uma proposta teórico-prática de ensino da dança na educação infantil. Na interpretação dos dados obtidos no campo percebeu-se que, em muitos momentos das vivências, havia semelhanças no significado entre as situações narradas pelas professoras, as vividas pelas crianças e os relatos de Walter

Benjamin (2002) sobre experiência e a capacidade mimética. Esse foi o caminho escolhido na busca de uma possível fundamentação teórico-prática para a dança da criança.

Para Benjamin (2002), experiência não é somente o acúmulo de anos vividos, de compromissos e de problemas resolvidos. Para ele, a experiência é mais do que isso, pois experimentar algo é viver em plenitude, seja em curto ou em longo espaço de tempo, visto que existem valores que não se prestam à experiência. Sendo assim, não é possível guiar as experiências de outros a partir das próprias, pois cada uma das experiências possui conteúdo único. “Experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele que já está desprovido de espírito” (p. 23). Ao invés de experiências (*Erfahrung*), tem-se apenas vivências (*Erlebnis*). Por meio dos bombardeios de informações diárias, há somente vivências que partem de algo externo. As experiências na vida moderna tem-se efetuado fora da pessoa, visto que as referências se baseiam, geralmente, sobre o que as pessoas dizem, pensam e determinam para os demais. As informações sobre que tipo de roupa vestir, a comida que se deve comer, o modo de falar, o político em que se deve votar e o filme que se deve assistir chegam rapidamente e se modificam na mesma velocidade, impedindo de termos tempo para pensar e agir em diferentes situações, porque as respostas já vêm prontas. Como afirma Benjamin (1994, p. 203) a

[...] cada manhã recebemos notícias de todo mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações.

A temática da experiência abordada por Benjamin levou a relacioná-la à influência dos adultos nas experiências educacionais das crianças, no caso desse estudo, dos adultos envol-

vidos na educação das crianças de zero a seis anos. Sob o jugo da falta de experiência por parte das crianças – logo elas que, ainda, poderiam **ter tempo** de usufruir da experiência –, o adulto se coloca pretensioso para poder escolher e determinar o que é melhor na educação delas e baseia suas escolhas em suas próprias experiências, classificando a priori aquilo que seria bom ou ruim para elas. O estado de minoridade, a autonomia e a autoridade que os adultos têm em relação às crianças levam à diminuição ou à limitação das possibilidades de experiências por elas vividas.

As pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação. Sabe-se por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela. Paralela dessa negação da infância é a negação da experiência (KOHAN, 2003, p. 240).

Muitas vezes, durante o trabalho docente na educação infantil, percebe-se total envolvimento na lógica de produção capitalista; preocupa-se mais com o cumprimento das rotinas (hora de lanche, hora do parque, hora da educação física, hora de almoçar, hora de dormir, etc.). Faz-se isso mecanicamente, como se estivesse dentro de uma linha de produção/montagem de uma grande indústria; os adultos e as crianças vão obedecendo a essa lógica, tornando essas rotinas quase que naturalizadas. Dentro dessa lógica, não há tempo a perder, muito menos espaços para a experiência.

O desafio é subverter essa ordem, assim como fazem as crianças quando pedem para ir ao banheiro ou tomar água e ficam dando voltinhas para ver se se desentediavam de vez, buscando demonstrar a necessidade de se movimentar, em contraste com as normas e regras que procuram manter os corpos inertes e disciplinados por longos espaços de tempo (SAYÃO, 2001). Dentro desse complexo emaranhado de rotinas pedagó-

gicas que envolvem regras, normas, punições, limitações e contenções, deve-se procurar espaços para a subversão da ordem estabelecida. Encontra-se essa possibilidade na dança e numa metodologia que tem por princípio exatamente o contrário do que essa ordem indica, pois



a dança-improvisação não propõe modelos padronizados ou pré-estabelecidos, e as referências não são só externas, mas especialmente internas, oriundas da própria pessoa que dança e de suas próprias experiências. Dessa forma, pode-se abrir possibilidades para que, desde a primeira infância, a criança possa aprender a brincar/dançar com seu próprio corpo e com o corpo do outro, em tempos e espaços diferenciados, de maneira criativa, lúdica, livre e prazerosa.

Nesta pesquisa propôs-se a dança-improvisação como metodologia para o ensino da dança na educação infantil, por considerar que ela pode abarcar as especificidades necessárias das propostas pedagógicas da educação infantil. Quando fala-se sobre a especificidade da Educação Física na educação infantil, é porque reconhece-se que existem diferenças marcantes entre as crianças e os adultos, principalmente sobre a forma de se conhecer e se relacionar com o mundo. Essas diferenças devem ser levadas em consideração nas práticas pedagógicas. No caso da dança, isso não é diferente. Pensar a dança na educação infantil é um desafio, sobretudo devido à falta de estudos nesse campo de conhecimento, em que tanto a dança quanto a

criança sofrem processos de discriminação social: a criança, porque é vista como socialmente improdutiva num sistema de mercado; e a dança, por não ser reconhecida como campo de conhecimento ou ser tida como conhecimento supérfluo.

Essa investigação também leva a fazer a relação da dança-improvisação e a ampliação das culturas infantis: parte dessa cultura é construída e reconstruída a partir das vivências e experiências em ambientes educativos, em que o adulto deveria apresentar-se como facilitador, já que as crianças estão expostas à cultura determinada por ele.

Nos ambientes educativos deve-se dar conta dos conteúdos e planejamentos que, na maioria das vezes, já vêm prontos, desconsiderando o contexto histórico-social e as experiências de cada aluno. Isso não acontece somente em escolas em que os currículos já estão pré-estabelecidos. Na educação infantil, isso se repete quando os professores reaproveitam seu planejamento anual ou seu projeto em várias turmas seguidamente, quando empregam integralmente o planejamento de outro professor com a sua turma ou quando os professores ficam a serviço dos modismos pedagógicos, se valendo da produção de conhecimentos de outros, de filmes ou de imagens, repassando-os frequente e automaticamente, sem fazer qualquer reflexão ou dar um significado, sem fazer deles **experiência**.

Dentro desse contexto, presencia-se o esvaziamento das experiências das crianças numa fase da vida em que elas deveriam estar experimentando o máximo possível. O resultado disso, como alerta Fantin (2003), é o desaparecimento ou a diminuição de diversas práticas culturais infantis, como: a capacidade de imaginar, fantasiar, criar, desconstruir e re-significar as coisas e o mundo ao seu redor. Segundo a autora

Para educar crianças neste contexto, precisamos enfrentar o desafio e trabalhar numa perspectiva de construção da experiência no sentido benjaminiano, na conquista da capacidade de ler e narrar o mundo apropriando-nos das diferentes formas de produção da cultura, expressando, criando, comunicando e transformando. Desafio de construir educação na escola e nos diferentes espaços de produção cultural de um jeito diferente, mostrar na mídia outros modelos de educação e outros modos de ser criança que resistem e também existem (p. 247).

Pensar dessa forma é considerar a criança como sujeito de direitos, que produz cultura e por ela é também influenciada, mas que a criança, acima de tudo, possui ainda a capacidade de subverter a ordem das coisas, de re-significar a realidade e de tornar as coisas possíveis.

Durante as intervenções deparou-se com falas que vêm fortalecer essa ideia de esvaziamento de experiências e das culturas infantis nos seus cotidianos, conforme relatado no diário de campo:

“Perguntei-lhes se haviam gostado das brincadeiras e Jorge³⁹, disse que tinha gostado porque era uma brincadeira diferente, pois em sua casa ele só jogava videogame. João Henrique falou bem baixinho e quando perguntei novamente ele respondeu que em casa ele só joga videogame e, às vezes, joga bola. Outros meninos se inspiraram na fala de Jorge, dizendo que, em suas casas, jogam videogame e computador. Este menino (Jorge.) está aqui (no NEI) há apenas um mês, é a primeira vez que fica numa instituição de educação infantil, e em sua casa, provavelmente ele brinca sozinho” (10-06-2008).

Percebe-se que para Jorge a experimentação com a dança-improvisação, com as brincadeiras daquele dia e com a

³⁹ Os nomes das crianças são fictícios para preservar suas identidades.

interação com as outras crianças foi muito significativa, pois desencadeou nele essa reflexão/ideia/locação.

A fala dessa criança evidencia que as suas experiências infantis e de movimentos se restringem, principalmente, aos jogos eletrônicos. Devido ao compromisso com o trabalho (meio de sobrevivência) pais e mães não têm tido tempo para brincar com seus filhos. Com a falta de vagas nas instituições de educação infantil, a televisão e os jogos eletrônicos tornam-se suas babás eletrônicas; mesmo nos momentos de lazer a mídia eletrônica, principalmente a televisão, é a mais procurada. Isso se confirmou com as respostas aos questionários, que revelam os passatempos preferidos da família. Dos 14 questionários respondidos por familiares das crianças apenas quatro não têm como passatempo preferido algo relacionado às mídias eletrônicas: soltar pipa, brincar com os filhos, ir à praia, passear e dançar. Dos outros dez questionários, oito responderam que a TV é o passatempo preferido, em que assistem filmes e desenhos animados. Apenas duas famílias declararam que têm preferencialmente como passatempo o computador e a internet. Esses dados demonstram que fora do tempo de trabalho e de educação formal (escola e creche) a televisão é o passatempo predileto dessas famílias, em que os filmes e os desenhos animados são os programas mais vistos. Isso denota que as vivências/experiências de lazer, divertimento, entretenimento e ócio estão sendo significativamente substituídas pelas vivências eletrônicas, mediadas, principalmente, pela televisão.

Com isso, pode-se dizer que as referências de brincadeiras e brinquedos estão quase sempre ligadas aos personagens dos jogos e desenhos eletrônicos, levando à diminuição do repertório de experiências das crianças. As crianças passam casa vez menos tempo com suas famílias e cada vez mais tempo

em frente à televisão; até pouco tempo atrás a escola e a creche eram as principais propagadoras de diferentes informações e experiências das relações sociais e culturais, tendo sido substituídas pela televisão e pelo computador. Para Wiggers (2003, p. 30).

Nesse universo em que o aprendizado das crianças é mediado por suas relações sociais, à escola cabe um papel preponderante na formação do ser humano. Porém, o fenômeno “meios de comunicação de massa” põe em questão a posição da escola como principal agente socializador. A chamada “mídia” adquire, momento a momento, espaço decisivo no processo de interação social, notadamente por ser hoje o principal meio difusor de imagens e informação.

Aliada a isso, há a falta de políticas públicas voltadas ao lazer e o crescimento da violência, que confinam as brincadeiras infantis a pequenos espaços, não podendo fazer muito barulho e sem a interação com outras crianças e adultos. Mesmo nas instituições de educação infantil vê-se que, em muitas unidades, existem poucos espaços para as brincadeiras livres e para o parque. Wiggers (2003, p. 260), em sua pesquisa, constatou que as representações e expressões corporais manifestadas pelas crianças,

encontram eco na cultura corporal, que é emanada dos agentes sociais, em especial a escola e a mídia. Mas essa cultura corporal infantil não pode ser interpretada como um reflexo perfeito, sobretudo considerando que em nosso sítio de investigação, ela pode ser recriada através da brincadeira e da arte, instrumentos capazes de transformar as corporeidades aprendidas socialmente.

Confrontadas com as limitações de espaço e tempo na situação das culturas infantis hodiernas, experiências com a

dança-improvisação são importantes para as vidas das crianças. O que sobrar para elas se não redimensionarem suas vivências – finitas, passageiras, se esgotam no momento de sua realização – e transformarem-nas em experiências – as quais deixam marcas, porque são pensadas, narradas, compartilhadas, infinitas?

Sendo assim, apresenta-se o modo de pensar e lidar com a dança-improvisação nas vivências propostas para e com as crianças.

O papel do planejamento e dos conteúdos

O planejamento foi pensado e dividido em duas partes distintas, porém complementares: o planejamento diário das tarefas, das vivências; e o planejamento geral das vivências durante a pesquisa. O planejamento diário das vivências foi realizado a partir do rol de vivências elaboradas para as oficinas em dança-improvisação, que vêm sendo desenvolvidas ao longo de quase duas décadas no Projeto Vidança e nas disciplinas que ensinam a metodologia da dança no CDS/UFSC. Essas tarefas são pensadas tanto para adultos, quanto para jovens e crianças, e sofreram as adaptações no nível de dificuldade para que as crianças pudessem realizá-las com entusiasmo e prazer.

A elaboração do planejamento geral teve como base a ideia de seleção e articulação de conteúdos programáticos, proposto por Junqueira Filho (2005). Para esse autor, a seleção e a articulação dos conteúdos programáticos na educação infantil só atingirá seu objetivo por meio da leitura articulada, das diferentes linguagens pelas quais as crianças se inscrevem no dia-a-dia de suas vidas, seja em família, seja na unidade de educação infantil. O autor defende a ideia de que a seleção e

articulação de conteúdos programáticos em educação infantil devem acontecer em dois momentos distintos, considerando dois sujeitos diferentes. Apesar das distinções entre momentos e sujeitos, são complementares e necessariamente articulados um ao outro.

O primeiro momento e o primeiro sujeito dizem respeito a conteúdos-linguagens significativos para o professor, considerando seus conhecimentos, suas experiências, suas crenças, suas hipóteses e suas previsões, que fazem parte das fontes que compõem o seu repertório de formação profissional e pessoal, considerando, ainda, os interesses e as necessidades das crianças (JUNQUEIRA FILHO, 2005). Para esse momento, que o autor chamou de parte cheia do planejamento,

uma professora não pode aguardar seus alunos sem pensar algo para eles, sobre eles – mesmo não os conhecendo ainda –, correndo todos os riscos de acertos e erros em relação às hipóteses que produzir sobre o grupo de alunos que está prestes a conhecer (p. 22).

Nesta pesquisa, a parte cheia do planejamento foi pensada com o objetivo inicial de sensibilizar as crianças para a apreciação da dança e para a interação entre as crianças e a professora. As tarefas escolhidas para as primeiras vivências tinham como caráter principal a ludicidade, o prazer e o divertimento, como descrito no diário de campo:

“Ao planejar estas atividades, pensei em propor tarefas que fossem atrativas, dinâmicas e alegres. Por isso, usei como material os balões, que são muito estimulantes para as crianças, por serem coloridos e por proporcionar desafios diferentes como, por exemplo: não deixá-lo cair no chão. As músicas escolhidas foram infantis (trem da alegria) que são conhecidas pela maioria das crianças e são bem alegres. Minha intenção era de

envolvê-los ao máximo nas atividades para que este momento fosse prazeroso, para que tivessem vontade de participar dos próximos encontros” (10-06-2008).

Na vivência citada, houve um exemplo da parte cheia do planejamento elaborado sem avaliação prévia das necessidades e interesses das crianças. Mas, nem sempre foi assim, em outros momentos também priorizou-se no planejamento aquilo que é necessário para a criança aprender, conhecimentos que devem fazer parte de sua formação inicial, os quais os professores têm condição de avaliar e propor nas práticas pedagógicas. Extrai-se do diário de campo um momento desse planejamento:

*“Ao fazer o registro da oficina-vivência anterior, avaliei que seria importante e/ou **necessário**, propor algumas tarefas que pudessem fazer com que as crianças conheçam os nomes das partes do corpo. Em alguns momentos percebi que algumas crianças não reconheciam ou confundiam partes do seu corpo: ombro e cotovelo. Diante desta necessidade planejei uma tarefa que envolvia este exercício, de tocar diferentes partes do corpo, para que conhecessem mais de si, de seu corpo e, conseqüentemente, de suas possibilidades de movimentação e criação” (12-06-2008)*

Assim, o planejamento feito pelo professor deve considerar, também, a **necessidade**, das crianças e não somente seus interesses. Essa necessidade diz respeito ao conhecimento que elas deveriam ter ao passar por essa fase da vida. Conhecer seu corpo e dar nomes às diferentes partes que o compõem é um aprendizado importante para as crianças. Esse conhecimento, que é próprio do desenvolvimento infantil, também diz respeito aos conteúdos-linguagens que os professores aprendem

durante sua formação, sendo que há o compromisso de repassá-lo segundo o interesse e necessidade do grupo.

Seguindo a sugestão de Junqueira Filho (2005) iniciou-se a elaboração da parte vazia do planejamento que, segundo ele, ficará em aberto, em branco; constará como lacuna a ser preenchida a partir da chegada das crianças até o fim do ano letivo. Esse segundo momento é caracterizado pela articulação entre a previsibilidade da parte cheia do planejamento e a incerteza da parte vazia. Não é chamada de parte vazia do planejamento por não haver elaboração de propostas de vivências ou de conteúdos, mas porque é vazia de conhecimentos sobre o grupo de crianças que ainda se irá conhecer, vazia de interações que ainda estabelecerão com outras crianças e adultos.

Foi assim que aconteceu; deu-se início às intervenções baseando-se nas escolhas das pesquisadoras do projeto e deparou-se com o inusitado. No sexto dia de intervenção a proposta era da construção de um brinquedo (o gira-gira) que é feito com duas fitas compridas de papel crepom colorido, presas por folhas de revistas. A primeira proposta era para que as crianças explorassem o brinquedo e experimentassem os mais diversos movimentos com o gira-gira. A princípio cada criança fez sua experimentação livre (sem música). Uns giravam ao redor do corpo, outros com movimentos leves, ora mais lentos, ora rápidos. *“Andrei pendurou seu gira-gira na cabeça e começou a rodar. Mas parece que o movimento preferido foi “enganchar” uma fita na outra e puxar. [...] Alguns meninos enquanto giravam seu brinquedo gritavam: Brasiilll, Brasiilll, como se tivessem comemorando algo. Outros cantavam lálálálá. Na falta da música eles mesmos criavam sons que pudessem impulsionar seus movimentos. Emanuel dizia que seu brinquedo era uma pipa: – olha minha rabiola.*

Outros meninos entraram na brincadeira” (19-06-2008).

Ao final desse encontro houve uma conversa com as crianças sobre a música usada na vivência. Falou-se sobre seu autor, Vinícius de Moraes, e sobre as diversas canções/poesias que ele compôs para crianças. Com essa conversa sugeriu-se conhecer outras poesias desse artista, sendo que as crianças aceitaram a proposta.

A partir dessa vivência com o gira-gira, foram desencadeadas outras duas vivências, quando a coordenadora pedagógica deu sua contribuição falando da música do *Girassol*, de Vinícius de Moraes (1996). Essa música tinha a ver com os movimentos realizados pelas crianças (movimentos circulares) que por sua vez foram impulsionados pelo brinquedo. O brinquedo gira-gira e a música foram parceiros complementares nessa vivência; um impulsionou o outro: ao mesmo tempo em que o material estimulava a movimentação leve e solta, com giros e saltos, a música contribuiu no mesmo sentido. Viuse, então, que uma aula possibilitou o planejamento de outras duas e a sugestão de um projeto de trabalho. Isso só foi possível por meio de um trabalho integrado, coletivo e multidisciplinar, em que os conhecimentos e as experiências de vários profissionais puderam ser somados, ampliando as possibilidades de trabalho e modificando a rotina desses profissionais. Segundo Sayão (2002), planejar é somar, integrar ações entre crianças-crianças, crianças-professores e professores-professores.

A possibilidade de trabalhar com diferentes linguagens, como a dança, a música e a poesia, deixaram as pesquisadoras muito entusiasmadas com as próximas vivências. A pesquisa pisara em terreno desconhecido; agora o desafio era outro, o de articular as vivências em dança-improvisação com as poesias de Vinícius de Moraes. Seguiu-se dando sequência à cons-

trução da parte vazia do planejamento. Usou-se os CDs *Arca de Noé*, Volumes 1 e 2 de Vinicius de Moraes *et al.* (1996) e a música de Toquinho *Aquarela* (2005). A cada vivência, trabalhava-se com canções diferentes, sendo que quase todas falavam de animais: *A galinha da Angola*, *O peru*, *O leão*, *Os pintinhos*. Havia outras canções que falavam do *Girassol*, do *Pum* e da *Aquarela*. Além das músicas e poesias de Vinicius e Toquinho, usou-se músicas infantis de diversos intérpretes como: *Trem da Alegria*, *Eliana*, *Balão Mágico*, entre outros.



No sentido da sensibilização, da conscientização do movimento e da percepção do outro e do espaço, pode-se dizer que esses objetivos foram cumpridos. Esses são conteúdos da dança muito importantes e que devem ser valorizados e trabalhados, tanto nas aulas de Educação Física como em outros momentos de ensino. Entretanto, a aquisição da sensibilização e da conscientização dá-se de forma processual e não se esgota em apenas poucas vivências, como no caso desta pesquisa.

O papel do professor

Em sua proposta metodológica de dança-improvisação, Haselbach (1988) coloca o professor como orientador das vivências, alertando para que ele não sirva de modelo durante as práticas. Nesse sentido, a metodologia de ensino da dança-improvisação vem concordar com as ideias da função do pro-

fessor na pedagogia da infância, em que os alunos são sujeitos de suas próprias práticas, e o professor segue como mediador do conhecimento. Entretanto, deve-se ter cuidado para não cair no *espontaneismo*, de uma prática vazia de intencionalidade pedagógica, ou seja, não deve deixar os alunos alheios somente as suas próprias experiências. Nesse caso, o papel do professor não pode se resumir ao de um simples espectador. Sobre isso Arce (2004) vem advertir para não participar daquilo que ela chama de **violento processo de descaracterização** do papel do professor, em que ele deixa de ensinar para reduzir sua função pedagógica a uma mera participação, pois cabe ao professor não mais dirigir, mas seguir os desejos, interesses e necessidades da criança, segundo uma das características da pedagogia da infância.

Os professores da educação infantil presenciam muitas práticas pautadas nessa ideia que acabam caindo no espontaneismo, deixando as crianças à margem de suas próprias experiências e negando a elas o direito de conhecer mais, de experimentar mais, de ir além do mundo que elas já convivem para atravessar fronteiras ainda desconhecidas. Isso significa que é também papel do professor ampliar o repertório de experiências e de conhecimento de si e do mundo, e que faz parte de sua prática buscar meios, métodos, instrumentos, técnicas, conteúdos, etc., que possam colocá-lo como mediador e detentor de conhecimentos.

Fantin (2003, p. 247) aborda a discussão da perda da identidade profissional do professor e diz que:

Não possuindo mais o domínio de sua arte – que no caso da educação para crianças envolve os conteúdos específicos relacionados ao desenvolvimento infantil, à construção de conhecimentos nas diferentes áreas bem como os procedimentos, as atitudes e as

linguagens necessárias a este processo de construção –, o professor fica à mercê das circunstâncias, dos acasos, dos “modismos” e da “tirania” da escolha da maioria das crianças, que muitas vezes vem do repertório das produções culturais.

Esses equívocos acontecem também em relação às aulas de dança-improvisação, pois alguns profissionais confundem essas aulas com momentos de *dança livre*, quando o professor coloca uma música, geralmente entre aquelas que estão na mídia, e deixam seus alunos dançarem livremente, chamando isso de improvisação. Não se quer dizer que esses momentos de **dança livre** não possam acontecer nas práticas pedagógica todavia, deve ser a exceção e não a regra. Esses momentos são importantes para que as crianças interajam umas com as outras e se soltem. No entanto, essa prática não pode ser vazia de intencionalidade pedagógica; é preciso transcender essas práticas em dança, ir além disso; é preciso um planejamento e um objetivo a ser alcançado para que as práticas não se percam como um barco à deriva. Como recomenda Fantin (2003, p. 247)

[...] precisamos enfrentar o desafio e trabalhar numa perspectiva de construção da experiência no sentido benjaminiano, na conquista da capacidade de ler e narrar o mundo apropriando-nos das diferentes formas de produção da cultura, expressando, criando, comunicando e transformando. Desafio de construir educação na escola e nos diferentes espaços de produção cultural de um jeito diferente, mostrar na mídia outros modelos de educação e outros modos de ser criança que resistem e também existem.

Durante a realização desta pesquisa as questões referentes ao papel do professor e à relação adulto-criança estavam bem presentes. Uma das preocupações vigentes era em relação à forma que se vinha propondo as tarefas de improvisação com as crianças. Algumas vezes isso incomodava, pois não se

tinha certeza se era aberto espaço necessário para que as crianças pudessem realizar suas próprias criações e/ou se expressarem com liberdade através da dança. Em uma das vivências conseguiu-se, pela primeira vez, fazer com que as crianças dançassem uma música inteira de forma coreográfica. Porém, os comandos de como fazer vinham das professoras. Ficou-se o tempo todo dizendo como fazer, algumas vezes com palavras, outras demonstrando o movimento e em outras fazendo junto com as crianças. A preocupação era de que, na improvisação, deveria privilegiar-se mais a construção e criação das crianças, mas ao mesmo tempo sentia-se a necessidade de ficar dizendo como fazer, dando sugestões de movimentos e em outras fazendo junto com as crianças. Ou seja, as propostas de movimento e organização algumas vezes partiam das professoras.

Com o andamento das intervenções, percebeu-se que esse tipo de demonstração ou sugestão de movimentos e de posicionamentos eram necessários, principalmente por se tratar de um grupo de crianças de cinco e seis anos de idade. Em algumas ocasiões as professoras serviram como modelo para as crianças se sentirem estimuladas ou para compreenderem a tarefa proposta, visto que, algumas vezes, somente a explicação verbal não era suficiente. Sendo assim, foi importante usar a imitação como forma de ampliar o repertório de movimentos e imagens das crianças. Dessa forma, a imitação esteve presente em vários momentos dessas vivências, tanto nas tarefas em que as crianças imitavam umas às outras, como nas tarefas em que se propôs imitar a professora.

O papel da imitação na dança-improvisação

Um dos momentos mais significativos das vivências da pesquisa foram as tarefas de imitação, pois imitar é também

fantasiar. A fantasia é própria dessa idade as crianças gostam de imitar os adultos (pais, professores, trabalhadores, personagens de televisão, etc.), outras crianças (seus amiguinhos), animais e objetos. Elas constroem jogos de faz de conta imitando diversos personagens que fazem parte de seu cotidiano. Em uma das vivências, por exemplo, ao pedir para que imitassem o caminhar de um cachorro, as crianças se abaixaram, ficaram de quatro e começaram a latir. Uma das professoras logo disse: “*não é para imitar o latido do cachorro, só o seu jeito de caminhar!*” Advertindo e interrompendo o que as crianças estavam fazendo.

As crianças, quando imitam algo ou alguma coisa, vivenciam aquilo na sua completude, imitar o caminhar é, também, para elas, fazer os sons e os ruídos; elas não veem as coisas e o mundo, de forma fragmentada, como os adultos ocidentais os veem. Quando a imitação delas é interrompida, limita-se (momentaneamente) suas capacidades de reproduzir da forma que elas veem as coisas.

Nessa mesma vivência houve outra situação inusitada, quando pediu-se para que elas inventassem uma maneira diferente de andar. Uma das crianças imitou o andar de um cachorro com a perna entortada, como no relato registrado:

“A proposta era inventar um jeito diferente de caminhar ao som de uma música. As crianças fazem de um pé só, de quatro com o pé para cima, como um sapo, rolando, desfilando, carregando um amigo, carrinho de mão, de lado [...] Elaine pede para que mostrem seu jeito diferente de caminhar e logo depois os amigos deveriam imitar. Mario fica se arrastando pelo chão. Os amigos o imitam. André fica ‘de quatro’ com um pé para cima, que parecia, segundo ele, um cachorro com a perna quebrada. Os amigos o imitam, mas com a perna esticada. Marcos corrige os amigos dizendo que não é assim (com a perna

esticada) e faz o movimento mais parecido com o do cachorro com a perna quebrada. Andrei concorda com Matheus e mostra para os amigos como se faz.

A professora pergunta:

– É um cachorro com a perna quebrada?

Andrei responde:

– Não! É com a perna entortada” (17-06-2008).



Andrei, quando imitou o cachorro com a perna entortada, estava criando, reinventando o andar de um animal diferente daqueles que se costuma ver. Perguntado se conhecia algum cachorro com a perna quebrada ou entortada, ele disse que não.

Para as crianças, essa forma diferente de andar, sugerida por Andrei, foi uma novidade. Elas acharam tão interessante que as próximas crianças fizeram o andar igual ou quase igual àquele sugerido por Andrei,

modificando somente uma ou outra parte do corpo.

Outra intervenção interessante, que necessitou uma análise mais aprofundada, foi a proposta para as crianças imitarem um som e depois criarem um movimento que representasse este mesmo som:

“Mario sugeriu imitar um saci pulando com uma perna só. A professora Elaine interfere dizendo:

– Estamos imitando sons que tenham movimentos. Não pessoas! Tem que ter um som e um movimento.

Mas, crianças continuaram imitando o saci que Marcos havia sugerido. Elas fizeram o movimento (pulando com uma perna só) e inventaram um som que para elas serviria para dizer como era o saci. Gabriele mostra como ela consegue imitar o saci, pulando com uma perna só, se equilibrando, sem botar a mão na perna” (17-06-2008).

Essa intervenção fez refletir sobre a liberdade de criação das crianças. Quando Marcos resolve imitar um saci, logo a professora interfere dizendo que saci é um personagem, não um som. Porém, Marcos não se importou com a correção e seguiu imitando um saci, pulando com uma perna só e fazendo vários sons. As crianças gostaram da sugestão de Marcos e todas imitaram seus próprios sacis com seus respectivos sons. O fato de o saci ser um personagem e não um som, não impediu que as crianças inventassem um som para os movimentos que estavam fazendo. Para os adultos, seria difícil inventar um som para o saci, mas para as crianças isso não foi dificuldade nenhuma.

As brincadeiras que envolviam imitação eram sempre bem recebidas pelas crianças, sendo que elas preferiam imitar animais, personagens de desenhos animados e pessoas, a objetos inanimados. Muitas das tarefas de dança-improvisação podem envolver esse tipo de atividade, que é muito importante para que as crianças tenham oportunidade de criar, fantasiar, representar e reinventar. Essa temática da imitação tem sido, por muito tempo, esquecida ou pouco mencionada no campo da educação, em especial da educação infantil, apesar da importância que tem o potencial imitativo na aprendizagem da criança.

Para falar sobre a capacidade mimética, Benjamin (1993), utiliza como ferramenta a temática das semelhanças ou similitudes. Logo no início do texto *A doutrina das semelhan-*

ças, o autor ressalta a importância fundamental de um olhar lançado à esfera do **semelhante** para a compreensão de grandes setores dos saberes ainda inexplorados. Ele diz que esse olhar deve estar mais direcionado à reprodução dos processos que produzem tais semelhanças, do que nos registros de semelhanças encontradas, “a natureza engendra semelhanças: basta pensar na mímica. Mas, é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças” (BENJAMIN, 1994, p. 108). Embora se aponte casos de cópias no mundo animal, **os mimes (cópias)** são características dos seres humanos. Os animais agem por instinto quando reproduzem suas ações durante a vida, já os seres humanos praticam as similitudes não somente por **instinto**, mas por suas próprias vontades, dando a essas representações novas formas e novos significados, portanto, não se trata somente de mera imitação, mas da reelaboração de algo.

Os jogos infantis servem também como exemplo: a criança quando brinca não está apenas imitando um objeto ou uma ação humana, quando ela faz uma representação, dá outro significado para aquele objeto ou ação, “ela não brinca somente de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem” (BENJAMIN, 1993, p. 108). No entanto, para Benjamin (1993), não basta somente dizer que essas similitudes existem, o mais importante é saber qual a utilidade desta atitude mimética. Ele busca a resposta para essa pergunta na história e na evolução (filogênese e ontogênese) do comportamento mimético, pois o significado contemporâneo de semelhança não daria conta de explicar a amplitude de seu conceito.

A capacidade mimética encontra-se oscilando, fundamentalmente, entre a autoconservação e a criação, ou seja, oscila no limite entre a repetição, a rotina e a quebra do círculo vici-

oso da compulsão à repetição pela busca do inusitado, que encontra forte expressão nas artes em geral.

Não se pode deixar de mencionar, de forma geral, que a capacidade mimética é via de mão dupla, por isso a necessidade de cuidado com o excesso de reprodução, que está representada nos dias de hoje pela repetição de comportamentos, ditados principalmente pela indústria cultural, que induz à manipulação e à submissão, ou seja, a imitação pela imitação. Como Horkheimer e Adorno (1985) vêm alertar no livro *Dialética do Esclarecimento*, o perigo da repetição pode levar à recaída no universo regressivo da magia, do enfeitiçamento, do maravilhoso e, conseqüentemente, do irracional com a perda do distanciamento crítico.

Também não se pode deixar de dizer que, concordando com Benjamin (1993), se deve pensar no fenômeno da mimese como a criatividade por excelência, pois tal manifestação de comportamentos sempre encontra mecanismos de burla à forma simples de reprodução do real. A capacidade mimética jamais compactua com a dimensão da rotina, da repetição e da reduplicação, mas tem a ver com a busca do original, do novo e do diferente, o exercício da criatividade do reino estético e da liberdade.

A dança, como arte, passa por estes dois caminhos: o da reprodução e o da criação. Na dança, mais do que em qualquer outra forma de manifestação artística, exige-se plasticidade própria e capacidade mimética. Segundo Pellegrin (2007), a dança, quando abordada como ferramenta de mera reprodução em massa, determina certa visão de corpo reducionista, em que o corpo desempenha uma categoria tipológica, um papel de *performer*, tornando-se instrumento de uma representação amestrada de coreografias consumíveis e assumindo o papel

de reproduzidor anônimo de discursos corporais artificiais. Sendo assim, o ensino de dança

transforma-se praticamente em treino, em repetição, em aprimoramento de habilidades, sem a correspondente possibilidade de manejo desses elementos na criação artística, na releitura apropriativa de natureza subjetiva ou particular (p. 47).

Em contrapartida, a dança, quando entendida como instrumento de criação e sensibilização, desenvolve senso crítico, criativo, expressivo e libertário em direção do novo e do inusitado. Nesse sentido, a dança pode fazer com que as pessoas sejam estimuladas pela sensibilidade em relação ao outro e ao mundo, neutralizando a possibilidade de manifestação do impulso à repetição e evitando assim a incidência da humanidade à barbárie individual ou social, algo tão temido por Adorno (1985).

Assim, as vivências em dança-improvisação possibilitaram a abertura para a imitação, não com o objetivo da reprodução mecânica de movimentos, porém com o objetivo de levar as crianças a reinventar os movimentos por meio das diferentes possibilidades que podem realizar com seu próprio corpo, em relação aos seus pares e em relação ao tempo e espaço.

Algumas Reflexões sobre a *Experiência*

Com o intuito de buscar pressupostos teóricos que pudessem subsidiar a prática pedagógica, ou seja, saberes e fazeres desenvolvidos em aulas de Educação Física na educação infantil, navegou-se por terrenos pouco conhecidos. Procurou-se nos escritos de Benjamin um referencial teórico que pudesse trazer elementos/argumentos que explicassem a diminuição das **experiências** nas culturas infantis hodiernas. Marcou-se um

encontro com Walter Benjamin (1993; 2002) e Bárbara Haselbach (1988), como se fossem o veneno e o antídoto respectivamente, pois Benjamin aponta o problema e Haselbach a alternativa.

Benjamin (2002) alerta para a perda das experiências na modernidade. Hoje são poucas as experiências que são profundas, que deixam marcas e que capacitam a narrar, reinventar, reformular algo vivido. Existem barreiras que impedem ou tentam impedir que experimente-se com sagacidade a própria vida. Esses obstáculos, como lembra Galzerani (2005, p. 55), são de ordem cultural, de ordem da linguagem, de ordem das classes e de ordem das complicações íntimas. Sendo assim

O homem moderno tem de estar em alerta, tem de ter um olhar armado, tem de captar rapidamente as ocorrências que se dão na sua frente. E isto em detrimento da sua capacidade de memória, da percepção, de sentidos de si mesmo e do outro, numa trajetória que dificilmente consegue encadear o presente, o passado e o futuro.

A escolha por esse referencial teórico se deu no próprio campo empírico, durante as vivências com as crianças, quando se pôde perceber a aproximação nos significados entre as situações vivenciadas pelas crianças e os escritos de Benjamin sobre experiência e capacidade mimética.

As vivências propostas no campo empírico, juntamente com os dados obtidos com as análises dos questionários e com as observações, confirmaram que as crianças passam pela limitação de experiências de movimento devido à falta de espaço, de tempo e das influências midiáticas, pois as **experiências** de movimentos das crianças restringem-se àquelas advindas das mídias eletrônicas, principalmente da televisão. Com as vivências em dança-improvisação as crianças tiveram a opor-

tunidade de ampliar e redimensionar suas experiências de movimento por meio da dança, da brincadeira, do lúdico, da criatividade, da imaginação e da interação com seus pares. Percebeu-se que a dança-improvisação possibilitou às crianças experimentarem novas formas de movimentação e expressão em dança. No entanto, se essas vivências se tornaram experiências, só as crianças poderão dizer, pois a experiência de que Benjamin fala é sentida e percebida individualmente.

As vivências em dança-improvisação foram pensadas e desenvolvidas no sentido de proporcionar a sensibilização e a apreciação em dança nas crianças. As vivências e as tarefas foram planejadas de forma que as crianças pudessem sentir prazer e se divertirem. Ao mesmo tempo, preocupou-se em organizar conhecimentos que fossem necessários e significativos para elas. Por isso, o papel do planejamento teve destaque nas intervenções, sendo que a intencionalidade no processo educativo orientava as ações.

Retoma-se a questão inicial que deu origem a esta última pesquisa: que dança faz dançar a criança?

Por meio da experiência desta pesquisa, pôde-se concluir que a dança que os faz dançar é a dança planejada, organizada, adaptada às suas necessidades e interesse; é a dança que os faz rir, sentir, experimentar, pensar, movimentar, criar e imaginar. A dança-improvisação apresentou-se como possibilidade viável para o ensino da dança para as crianças.

Enfim, um caminho para o ensino da dança

Ao investigar conteúdos e metodologias para a dança, a partir de intervenções práticas no campo educacional (escola e creche), familiar e de lazer, pôde-se reafirmar que a perspecti-

va da dança-improvisação é um caminho viável para a participação efetiva das pessoas, independente da faixa etária ou do grupo a que se destina, desde que se façam as adaptações necessárias, de acordo com os objetivos propostos, com a realidade a ser tratada e com o grupo a ser trabalhado.

As pesquisas relatadas neste Capítulo mostram que a dança-improvisação pode ser abordada em diversos campos:

- No campo da pesquisa, podendo ser tanto instrumento de coleta de dados para investigação empírica em dança, lazer ou outro tema a que se proponha o pesquisador, como objeto de análise investigativa;
- No campo da formação, podendo contribuir para a formação acadêmica, formação profissional ou mesmo formação pessoal (no que se refere ao desenvolvimento de capacidades estéticas, criativas, lúdicas, etc.);
- No campo de lazer, como espaço para o desenvolvimento de capacidades lúdicas, de sociabilização e de oportunidades para a **satisfação** de necessidades, como alegria, prazer, descontração, etc.

Nesse sentido, a dança sob a perspectiva da improvisação também se constituiu como meio de desvendar significados e sentidos, tanto na infância como na idade adulta, tornando-se um rico espaço de trocas, de aprendizagem do corpo, da descoberta de possibilidades de movimento, da criação coletiva, do desenvolvimento da sensibilidade e do conhecimento de si e do mundo. Ao oportunizar vivências em dança-improvisação criam-se novos sentidos para essa realidade, modificando-a e resignificando-a por meio de movimentos que foram percebidos como possibilidades de entender melhor o próprio corpo, o corpo do parceiro e as emoções que estavam envolvidas no ato de dançar.

As duas experiências finais tratadas neste Capítulo, a partir das histórias e realidades destas autoras, foram realizadas como pesquisa no próprio campo de atuação profissional, de forma aprofundada, contribuindo para a construção do conhecimento em dança, principalmente pelo fato de envolver o tema em suas práticas pedagógicas e estudos científicos.

Já para os professores da rede municipal de ensino de Florianópolis, participantes da pesquisa-formação de 2006, as experiências em dança-improvisação trouxeram reflexos mais expressivos no que se refere às novas concepções e sentidos para a dança, resignificando-a a partir de suas realidades. A descoberta da dança-improvisação como caminho possível para prática de dança na escola pôde levar alguns desses professores a envolverem de forma diferente a dança, tratando-a como conteúdo e conhecimento necessário no contexto educacional. No entanto, nenhum deles se aventurou em pesquisá-la nesse contexto, o que denota a necessidade de maior tempo de formação, de maneira ampla e aprofundada. Denota, também, necessidade de motivação e/ou vontade de realizar trabalhos e estudos em dança, buscando conhecer maior número de realidades, construindo e desconstruindo formas de aprender e conhecer dança.

Referências

ABRÃO, E. *et al.* Imagens e percepção da dança: da estética formal à percepção estética. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. (Orgs.). *Práticas Corporais: Construindo outros saberes em Educação Física*, v. 4. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, 2006. p. 85-99.

ADORNO, T. A arte é alegre? In: RAMOS DE OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.; PUCCI, B. (Orgs.). *Teoria Crítica, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, Piracicaba: Editora Unimep, 2001.

ARCE, A. Pedagogia da infância ou Fetichismo da Infância. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BENJAMIN, W. Obras Escolhidas, 6. ed., v. 1. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a brincadeira*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

FANTIN, M. Produção cultural para crianças e o cinema na escola. *Anais da 26ª Reunião Anual da Anped*, Poços de caldas. Novo Governo Novas Políticas? Rio de Janeiro, 2003, v. 1. p. 246-261.

FIAMONCINI, L.; SARAIVA, M. C. Dança na Escola: a criação e a co-educação em pauta. In: KUNZ, E. (Orgs.). *Didática da Educação Física I*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FÁRIA, A. L. G. de; DERMATINI, Z. de B.; PRADO, P. D. (Orgs.). 2. ed. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

HASELBACH, B. *Improvisation, Tanz, Bewegung*. Stuttgart: Klett Verlag, 1987.

_____. *Dança, Improvisação e Movimento: expressão corporal na Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do Esclarecimento*. São Paulo: Jorge Zahar, 1985.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. de. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KOHAN, W. O. A infância escolarizada dos modernos (M. Foucault). In: KOHAN, W. O. (Org.). *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 61-95.

KRISCHKE, A. M. A.; SOUSA, I. S. Dança Improvisação, uma relação a ser trilhada com o lúdico. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, Ano XVI, n. 23, p. 15-27, dez. 2004.

KUNZ, E. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física? In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Orgs.). *Educação Física Crítico-Emancipatória*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 11-22.

LAGING, R. Escola em Movimento. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Orgs.). *Educação Física Crítico-Emancipatória*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 117-141.

MARCELLINO, N. C. Lúdico e Lazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). *Lúdico, Educação e Educação Física*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 11-14.

PELLEGRIN, A. D. *Filosofia, estética e educação: a dança como construção social e prática educativa*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

SARAIVA-KUNZ, M. C. Ensinando dança através da improvisação. *Motrivivência*, ano V, n. 5, 6, 7, p. 166-169, dez. 1994.

_____. *Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética*. Tese (Doutorado em Motricidade Humana) – Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 2003.

SARAIVA-KUNZ, M. C.; FIAMONCINI, L. Projeto Vidança: dança e improvisação para a comunidade e grupo Vidança. *Anais do 2º Salão de Cultura e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina*, Florianópolis, 2000.

SARAIVA, M. C. *et al.* Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. (Orgs.). *Práticas Corporais*, v. 3. Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, 2005a. p. 115-133.

_____. Ensinar e aprender em dança: evocando as “relações” em uma experiência contemporânea. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. (Orgs.). *Práticas Corporais*, v. 2. Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, 2005b. p. 61-78.

_____. Vivências em dança: compreendendo as relações entre dança, lazer e formação. In: FALCÃO, J. L. C.; SARAIVA, M. C. (Orgs.). *Esporte e Lazer na cidade: praticas corporais re-significas*, v. I. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007. p. 141-170.

SAYÃO, D. T. “Rotinas” que envolvem o corpo e o movimento em ambientes de creche. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. (mimeo).

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-57, jan. 2002.

SOARES, A. S. *et al.* *Improvisação em dança*. Conteúdos para a dança na educação física. NEPEF/CDS/UFSC. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.

THIOLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WIGGERS, I. D. *Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia*. Florianópolis, SC, 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Discografia

MORAES, Vinícius de. *et al. A Arca de Noé*, v. 1, Gravadora Universal Music, 1996.

MORAES, Vinícius de. *et al. A Arca de Noé*, v. 1, Gravadora Universal Music, 1996.

PECCI FILHO, Antônio. (Toquinho). *Toquinho no Mundo da Criança*. Circuito Musical, Editora Delta, 2005.

Capítulo VI

A experiência do “PERI-Capoeira”: curso de formação de educadores populares de capoeira na perspectiva intercultural

José Luiz Cirqueira Falcão

Reinaldo Matias Fleuri

Márcio Penna Corte Real

Bruno Emmanuel Santana da Silva

Valmir Ari Brito

Dráuzio Pezoni Annunciato

Marcelo Backes Navarro Stotz

Ivanete Nardi

Leandro de Oliveira Acordi

Lourival Fernando Alves Leite

Marcos Duarte de Oliveira

Daniel Cristiano Savenhago

Neste Capítulo será abordada a experiência de pesquisa-ação desenvolvida a partir de duas edições do **Curso de Formação de Educadores Populares de Capoeira na Perspectiva Intercultural – PERI-Capoeira**. A primeira foi realizada no ano de 2005 e a segunda em 2007, ambas na região da Grande Florianópolis, Santa Catarina.

A concepção desse curso advém do Programa de Educação e Relações Interculturais (PERI) desenvolvido pelo Núcleo de Educação Intercultural e Movimentos Sociais (MOVER), do

Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Por isso, o curso passou a ser chamado **PERI-Capoeira**.

Esta ação de investigação e formação empreendida nessas duas experiências somente se tornou possível pela articulação entre o MOVER e a Confraria Catarinense de Capoeira (TRIPLO-C).

A segunda edição do PERI-Capoeira compôs, também, o Projeto Integrado de Pesquisa **Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo: Esporte e Lazer Resignificados na Cidade**, financiado pelo Ministério do Esporte (ME) e pela Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT). Integrou o conjunto de pesquisas desenvolvidas pela Rede CEDES (Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer), vinculada à Secretaria Nacional de Esporte e Lazer (SNDEL) do ME.

Esses cursos constituíram-se, portanto, em experiências que objetivaram a consolidação de um campo empírico de investigação para a formulação de referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para práticas educativas com capoeira na perspectiva intercultural.

O I PERI-Capoeira foi realizado na região da Grande Florianópolis, entre fevereiro e dezembro de 2005, com carga horária de 120 horas. Foram promovidos 11 encontros (oficinas) em que se articularam processos de investigação e intervenção educativa. Constituiu-se no primeiro curso de formação de educadores populares de capoeira no Estado de Santa Catarina. Participaram dessa primeira edição do PERI-Capoeira, sujeitos capoeiristas predominantemente do sexo masculino – apenas cerca de um décimo do conjunto de participantes era constituído pelo sexo feminino – de diferentes instituições

ou grupos de capoeira, diferentes estilos ou linhagens, níveis hierárquicos, acadêmicos e capoeirísticos, com idades compreendidas entre 17 e 55 anos. Por meio de uma metodologia baseada em FREIRE (1987), os participantes **tematizaram** os desafios emergentes em suas práticas e contextos educativos, **reconheceram**, sob múltiplos olhares, as **situações-limite** enfrentadas e fomentaram a constituição de uma rede de educadores de capoeira para a continuidade do intercâmbio de informações.

O II PERI-Capoeira foi desenvolvido no segundo semestre de 2007, estruturado em quatro encontros presenciais, de dez horas-aula cada, nas dependências do Centro de Desportos (CDS) da UFSC. A carga horária do curso foi complementada com mais 60 horas de atividades não presenciais. Tal como no I PERI-Capoeira, foram convidados a participar dessa atividade investigativa educadores populares de capoeira que representam vários grupos e estilos de capoeira do Estado de Santa Catarina.

A edição do II PERI-Capoeira envolveu 53 pessoas vinculadas à universidade e ao mundo da capoeira, entre organizadores e participantes, constituindo-se numa rica experiência pedagógica e de pesquisa educacional, que ampliou a produção de referências teórico-metodológicas e didático-pedagógicas significativas para a formação de educadores populares no campo da capoeira.

Neste texto serão apresentadas a análise do processo de emergência temática desenvolvida nas duas edições do PERI-Capoeira, as dificuldades enfrentadas, as resoluções empreendidas, os avanços e desdobramentos, bem como algumas perspectivas emergentes na formulação de referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para práticas educativas e para a formação de educadores populares no âmbito da

interculturalidade. Foi produzido um videodocumentário com cerca de 120 minutos que contempla as principais ações do II PERI-Capoeira.



Histórico da constituição do PERI-Capoeira

As décadas finais do Século XX assistiram à expansão das escolas ou **grupos de capoeira** e a inserção de docentes capoeiristas, mestres ou professores, no ensino formal e não-formal. Projetos sócio-educativos em todo o país tiveram a prática da capoeira como uma de suas principais atividades. Consolidaram-se os diversos fazeres dos produtores de capoeira, nas suas mais variadas vertentes e nas mais diferentes localidades, como atividades terapêuticas e, especialmente, educativas.

A realização das duas edições do PERI-Capoeira consolidou o processo de articulação de diversos segmentos, incluindo

a universidade, grupos de capoeira, lideranças comunitárias e grupos de pesquisa.

Um breve histórico sobre a composição dessa frutífera parceria entre capoeiristas de diversos grupos e linhagens, organizados por intermédio da Confraria Catarinense de Capoeira e pesquisadores da UFSC, será apresentado a seguir.

O Núcleo MOVER/CED/UFSC

No início da década de 1990, o **Programa de Pós-Graduação em Educação** (PPGE/UFSC) passou a fomentar a realização de projetos de pesquisa vinculados a movimentos sociais. O apoio a pesquisadores que têm como tema de investigação seus próprios movimentos de origem se consolidou como política do programa ao longo de toda a década. A articulação entre diversas representações de organizações não-governamentais locais, pesquisadores e professores da UFSC culminou com a criação do **Núcleo MOVER** em 1994, sob a coordenação do Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri. Denominado inicialmente de **Universidade e Movimentos Sociais**, seu principal objetivo era promover uma mediação entre os movimentos sociais e a universidade⁴⁰.

O **Núcleo MOVER**, que já havia produzido pesquisas relacionadas à cultura afro-brasileira (TRAMONTE, 1996; 2001), admitiu pesquisadores cujos temas se relacionavam especificamente à capoeira. Em 2002, com a integração do projeto de tese de Márcio Penna Corte Real, sobre práticas de resistência cultural, a capoeira passa a figurar como destacado objeto/tema de pesquisa. A produção posterior, as dissertações

⁴⁰ Sobre os principais pontos de referência e dados históricos acerca do Núcleo Mover, ver www.mover.ufsc.br.

de mestrado de Valmir Ari Brito (2006), de Drauzio Pezzoni Annunziato (2006), de Bruno Emmanuel Santana da Silva (2007), de Benedito Carlos Libório Caires Araujo (2008) e de Leandro de Oliveira Accordi (2009), amplia e aprofunda os estudos sobre a capoeira. Com os trabalhos de José Luiz Cirqueira Falcão (2004), Muleka Mwewa (2005), Adriana D'Agostini (2004), Joanna de Paula Filgueiras (2007), Marcelo Backs Navarro Stotz⁴¹, a Universidade Federal de Santa Catarina se apresenta atualmente como uma das principais referências na produção acadêmica sobre capoeira no país.



A Confraria Catarinense de Capoeira

Em 2003, o Ministério dos Esportes convocou lideranças da Capoeira, em todos os estados brasileiros, para a organiza-

⁴¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC.

ção do *I Congresso Nacional de Capoeira*⁴². A representação catarinense apresentou proposta de organização prévia de congressos regionais para a mobilização de um número maior de representantes locais, discussão dos temas que seriam levados ao âmbito nacional e eleição de delegados. Surgiu assim, o *I Congresso Catarinense de Capoeira*⁴³, com a participação de diversos segmentos da capoeiragem catarinense, especialmente da capital, Florianópolis, e região.

Os êxitos provenientes das ações conjuntas de capoeiristas catarinenses de diversas vertentes, como a organização compartilhada desse primeiro *Congresso Catarinense de Capoeira* e a participação destacada da comissão de delegados catarinenses no *I Congresso Nacional de Capoeira*, fomentaram em tais lideranças a continuidade da organização conjunta, visando à sustentabilidade da prática da capoeira em Santa Catarina e à manutenção de intercâmbios. Estavam dadas, então, as condições para a criação de uma instituição que congregasse diversos capoeiristas, de diferentes grupos e linhagens, uma organização pioneira na história da capoeira do Estado: a Confraria Catarinense de Capoeira (TRIPLLO-C).

O TRIPLLO-C congrega líderes de grupos de capoeira (Beribazu, Camará, Cordão de Ouro, Gunganagô, Irmãos Capoeira, Palmares, dentre outros), pesquisadores e praticantes de diversos segmentos da capoeira do Estado de Santa Catarina. Começou suas atividades de auto-organização em 2003 e foi registrada oficialmente no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ), sob o número 08.265.344/0001-34, em 7 de junho de 2006. Os integrantes dessa Confraria procuram ampliar o entendimento sobre a capoeira objetivando o seu pleno e

⁴² Realizado em São Paulo durante os dias 15, 16 e 17 de agosto de 2003.

⁴³ Realizado em Florianópolis em 19 de julho de 2003.

democrático desenvolvimento. Sua metodologia de trabalho utiliza o conceito de rede multifacetada, opera com uma dinâmica de muitos pontos e os seus integrantes estão interligados e conectados por meio de vários mecanismos, como internet, telefones, endereços, visitas, etc.

A rivalidade vigente entre os diferentes grupos, que em muitas ocasiões derivava explícitas relações de confronto, começou a ser substituída por um clima de respeito, cordialidade e cooperação. Um novo contexto surgiu a partir da articulação entre os capoeiristas de Santa Catarina, contudo, sem a anulação das diferenças existentes. Em conjunto, capoeiristas desse Estado participaram de outros eventos importantes para a capoeiragem como um todo, destacando-se o *II SENECA (Seminário Nacional de Estudos sobre Capoeira)*⁴⁴ e o *II Congresso Nacional de Capoeira*⁴⁵, além de rodas e batismos em diversas localidades.

Do PERI ao PERI-Capoeira

Durante o segundo semestre de 2004, pesquisadores e capoeiristas ligados à Confraria Catarinense de Capoeira participaram do primeiro **Curso Experimental de Formação de Educadores na Perspectiva Intercultural (PERI)**, promovido pelo Núcleo MOVER. Foram realizados quatro encontros de

44 O II SENECA (Seminário Nacional de Estudos sobre Capoeira) foi um evento científico, realizado entre 12 e 14 de maio de 2006, no Centro de Cultura e Eventos da Universidade Federal de Santa Catarina, que congregou pesquisadores e pesquisadoras brasileiros que investigam a temática capoeira. Sua função principal foi difundir e construir conhecimentos acerca da capoeira em suas diferentes interfaces com as diversas áreas do conhecimento. Os organizadores do evento são integrantes do Grupo de Estudos da Capoeira - GECA, grupo este fundado no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE, de 2001, em Caxambu/MG, promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE.

45 Realizado na cidade do Rio de Janeiro, entre 27 e 30 de novembro de 2004.

fins de semana, totalizando 90 horas-aula, com a participação de diferentes agentes sociais⁴⁶.

As oficinas pedagógicas para a formação de educadores provenientes de múltiplos contextos culturais serviram de campo para o citado projeto de pesquisa, assim como para a articulação de uma rede de parcerias, a partir da qual se desencadearam processos de formação de educadores em território nacional.

A proeminência da participação dos capoeiristas durante o primeiro curso **PERI**, desenvolvido com educadores de múltiplos contextos – movimentos sociais, organizações não-governamentais, etc. – foi um dos motivadores à edição do PERI-Capoeira com duração de 120 horas, durante o ano de 2005. Dois anos depois, entre outubro e dezembro de 2007, já com apoio institucional de agência de fomento, no caso, o Ministério do Esporte, por intermédio da FINEP, aconteceu o II PERI-Capoeira, que se materializou por meio de encontros-oficinas interculturais com diferentes grupos, em contextos diversificados.

Esses cursos, materializados na forma de pesquisa-ação, possibilitaram a experimentação, problematização, teorização e reconstrução de estratégias e metodologias complexas e interculturais, capazes de ensinar trabalhos de formação inseridos crítica e criativamente em realidades e práticas

46 Iniciaram o curso 31 pessoas convidadas de 11 grupos diferentes: (1) dez pessoas do Entrelaços do Saber, projeto de extensão universitária e estágio de estudantes, promovido pela Faculdade de Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) junto à comunidade Nova Esperança, na periferia de Florianópolis; (2) uma pessoa do Projeto Oficina do Saber, promovido pelo Centro de Evangelização e Educação Popular (CEDEP), que atua na comunidade Chico Mendes; (3) três pessoas do Núcleo de Estudos Negros (NEN); (4) uma pessoa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); (5) uma pessoa indicada pelo Grupo de Educação a Distância da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); (6) duas pessoas da Associação de Pais e Amigos do Excepcionais (APAE) de Florianópolis; (7) duas pessoas do Projeto RONDON, seção de Florianópolis; (8) duas pessoas da Universidade Estadual de Londrina (UEL); (9) duas pessoas do Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS (GAPA); (10) duas pessoas do grupo popular ARREDA-BOI; e (11) cinco pessoas entre mestres e pesquisadores de capoeira, ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e a grupos de capoeira de Florianópolis.

multiculturais. A investigação dos saberes e fazeres dos docentes capoeiristas permitiu a reflexão sobre a constituição de políticas públicas e a potencialização de referenciais teórico-práticos para a atuação/formação de educadores populares de capoeira.

Concepções educacionais e metodologias

Concepções teóricas

A organização dos encontros pedagógicos e as ações de pesquisa no I e II PERI-Capoeira estiveram referenciadas nas seguintes concepções teórico-metodológicas: 1) abordagem temática, baseada no levantamento de situações-limite e na investigação de temas geradores; 2) **investigação-ação educacional**, que aborda os desafios educativos por meio de ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão; 3) **pedagogia da alternância**, que alterna espaços pedagógicos, problematiza as hierarquias de saberes de naturezas diferentes e promove a circulação dos papéis de educadores e educandos entre os sujeitos em relação educativa; e 4) a **interculturalidade**, como concepção pedagógico-política que privilegia a produção de conhecimento por intermédio de múltiplas perspectivas e promove a integração de contextos culturais distintos através de relações entre seus sujeitos, prescindindo de exclusão ou sujeição estrita para a manutenção de tais relações.

No processo de pesquisa e formulação de referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para a formação de educadores na perspectiva intercultural, priorizou-se a investigação das situações-limite presentes nas práticas educativas

dos educadores populares de capoeira. Entende-se por situações-limites as

[...] dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras [para os seres humanos], que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de 'atos-limites' – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva (FREIRE, 1987, p. 90).

As situações-limite requerem atos-limites que permitem vislumbrar **inéditos-viáveis**, ações direcionadas à superação e à compreensão dos problemas (FREIRE, 1987). A concepção de pesquisa, inerente à dinâmica da investigação temática, entende a educação como relação entre os seres humanos mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987; 1996). Isso significa que, no processo educativo, a construção do conhecimento deve privilegiar o universo de problemas, além de se propor à superação de imposições hierárquicas presentes nas relações entre educadores e educandos.

Assim, procurou-se apreender o universo temático presente nas práticas de educadores de capoeira do Estado de Santa Catarina, entendido como o conjunto de temas em interação em uma época e espaço (FREIRE, 1987). Em face desse universo, foi possível eleger temas geradores, os quais propiciaram uma visão do conjunto dos desafios desses educadores. Tais temas se chamam geradores porque a ação por eles provocada possibilita o desdobramento em novos temas e ações que configuram uma construção curricular ativa sobre os desafios dos educadores.

A dinâmica da investigação temática exige de educadores e educandos um processo de ação-reflexão-ação, que envolve o diálogo, a participação ativa e a tomada de decisões coleti-

vas, aproximando-se da concepção da investigação-ação. Essa concepção explora dimensões como os hábitos, os usos costumeiros, os precedentes, as tradições, as estruturas de controle e as rotinas burocráticas, enfim, os problemas e desafios, a fim de identificar e superar aqueles aspectos da educação e da escolaridade que são contraditórios e irracionais (CARR; KEMMIS, 1988, p. 233).

A elaboração de programas de investigação-ação, suportados pela educação dialógica problematizadora – especialmente, no tocante à investigação temática –, encontra referências, no Brasil, em De Bastos (1995), Grabauska (1999), De Bastos e Grabauska e De Bastos (2001), Corte Real (2006) e, no cenário internacional, em Carr e Kemmis (1988), entre outros.

A investigação-ação educacional, principalmente através de seus aspectos colaborativo e participativo no processo educativo, apresenta-se como uma possibilidade concreta de promover interações dialógicas no enfrentamento das situações-limite vividas por educadores em contextos multiculturais, como é o caso do universo cultural da capoeira.

Na perspectiva da investigação-ação educativa, foram trabalhadas duas diretrizes metodológicas: 1) a dinâmica espiral reflexiva, formada por momentos de planejamento, ação, observação e reflexão, a qual foi inerente à preparação e realização dos encontros pedagógicos; e 2) descrição dos desafios educacionais pelos sujeitos envolvidos através de suas próprias linguagens, em direção ao aprofundamento na compreensão (ELLIOT, 1978). Assim, os educadores de capoeira foram desafiados a apresentar e analisar as temáticas levantadas por meio do uso de linguagens subjacentes ao seu próprio universo cultural, o que levou à produção de uma série de artefatos culturais pelos educadores capoeiristas, tais como, textos, audiovisuais, danças, dramatizações, músicas típicas da capo-

eira, poesias, cartazes, narrativas, etc., representando os resultados do processo de investigação-ação e tematização dos desafios emergentes.

Para a composição das duas edições do PERI-Capoeira, buscou-se também o aporte da Pedagogia da Alternância (BARBOSA, 2005), uma concepção educacional que visa à formação integral do ser humano e tem na plena cidadania e no desenvolvimento sustentável seus principais desafios. Tal concepção, ao se dinamizar em torno do **tempo-escola** e do **tempo-comunidade**, emprega a alternância como estratégia capaz de ampliar o espaço educacional presencial, trazendo para o diálogo problemas vividos pelos educandos no seu cotidiano.

A escola e/ou a educação são vividas em dois momentos integrados, distintos e complementares: (1) **tempo-escola**, com os educandos tendo aulas teóricas e práticas em que a análise das experiências e a aquisição de saberes possibilitam o seu processo formativo, e (2) **o tempo da comunidade**, em que são realizadas atividades de pesquisa da realidade, de práticas que permitem a troca de conhecimentos e vivências de situações concretas do meio familiar e sócio-profissional (BARBOSA, 2005).

As concepções apresentadas foram admitidas para a construção das duas edições do PERI-Capoeira por dinamizarem sua dimensão intercultural, entendida como “[...] possibilidade de mediação dialógica na relação educativa e de construção polifônica de um conhecimento e de uma *cidadania* plurais” (AZIBEIRO, 2006, p. 12). Conforme FLEURI (2003b), **intercultural** se refere a

um campo complexo em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual

(inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais (p. 20).

A Educação Intercultural é então concebida como uma relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos e que conecta dinamicamente diferentes contextos culturais, criando um ambiente criativo e formativo que intenta o rompimento com procedimentos lineares e hierarquizantes para a constituição de conceitos, valores e atitudes, sob perspectivas unidirecionais, unidimensionais e unifocais (FLEURI, 2003b). Assim, busca a produção de concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento de conflitos, na direção da superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre indivíduos ou grupos sociais.

A interculturalidade dá especial atenção às diferentes visões dos educandos e educadoras, identificando jogos de saber e poder nos contextos educativos. Dessa maneira, assume o desafio de, ao invés de anular, como poderia ser típico nas perspectivas tradicionais ou monoculturais, lidar com os possíveis pontos de conflito e de tensão nas relações entre os sujeitos nos contextos educativos (FLEURI, 2001). Justifica-se então a consideração de diferentes linhagens, estilos e perspectivas de capoeira presentes no Estado de Santa Catarina para a composição de um formato de curso com ênfase na interculturalidade.

O reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional no contexto brasileiro, fortemente marcado pela desigualdade social e pelas lutas de caráter econômico-político. Nos últimos anos, políticas públicas relacionadas à educação passaram a

contemplar a diversidade cultural brasileira, denotando o avanço da sociedade em relação a tal questão.

São representativos de mudanças de cunho sócio-político-educacional no Brasil o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o avanço das políticas afirmativas das minorias étnicas, as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004) para a educação multirracial e interétnica, a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) (que introduz conteúdos da história e cultura da África e dos afro-descendentes na educação nacional), a obrigatoriedade da inclusão de portadores de necessidades especiais na escola regular, a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais, assim como com as diferentes propostas de educação ambiental e para a sustentabilidade (GRANDO, 2004; BARBOSA, 2005).

O Núcleo MOVER, por intermédio de diferentes pesquisas, vem contemplando as discussões sobre interculturalidade, especialmente a partir da tematização das relações de saber e poder estabelecidas em contextos educacionais. Os resultados estão dispostos, de maneira explícita ou implícita, em teses de doutorado, dissertações de mestrado e projetos institucionalizados produzidos nos últimos anos⁴⁷.

47 Fleuri (2001a; 2001b) abordou as relações de saber/poder, presentes no contexto das práticas de educação popular, em projetos de extensão universitária. O autor problematiza: “Sendo a universidade uma instituição historicamente comprometida com os interesses da burguesia, como pode, agora [a partir do intuito de colaborar com a sua hegemonia] aliar-se às classes populares?” (p.16). Esse trabalho foi o precursor de diferentes pesquisas no Núcleo MOVER: Azibeiro (2006) e Tomazetti (2004), no contexto da análise das práticas educativas na perspectiva intercultural junto às culturas infantis; Grandó (2004), Barbosa (2005) e Tramonte (1996; 2001) no âmbito das relações interétnicas e identitárias; Vieira (2004), no contexto das culturas geracionais; Annunziato (2006) no que respeita, especificamente, às relações saber e poder entre mestres e discípulos, nos espaços de capoeira; e Corte Real (2006) no tocante às musicalidades das rodas de capoeira.

Etapas e sua correspondência teórico-metodológica

Para o desenvolvimento das duas edições do PERI-Capoeira, as concepções teórico-metodológicas anteriormente apresentadas foram diferentemente contempladas, encontrando-se relacionadas a ações específicas inseridas no projeto geral. O processo de **investigação temática**, baseado nos trabalhos de FREIRE (1987), deu estrutura aos cursos, cindindo-o em quatro demarcadas etapas de trabalho, apresentadas a seguir. Ações relacionadas à **investigação-ação educativa** e à **pedagogia da alternância** estiveram presentes desde a composição do curso e serão também apontadas. A **educação intercultural**, como horizonte teórico-epistemológico, concebe o Programa de Educação e Relações Interculturais – PERI, fornecendo a diretriz político-pedagógica para o planejamento do curso e para a eleição de procedimentos e seus encadeamentos.

A **investigação temática**, centrada na análise das **situações-limites** e na promoção de **inéditos-viáveis**, constituiu o pilar fundamental para o desenvolvimento do curso. Forneceu o embasamento teórico-metodológico para o planejamento de um percurso investigativo em quatro diferentes etapas, constituídas por certo número de encontros pedagógicos ou oficinas, a saber:

1. Emergência temática, codificação das situações-limites e formação de redes de investigação. Correspondentes às reuniões preparatórias e às demais atividades **pré-curso**, além dos dois primeiros encontros. Compuseram os objetivos desta etapa a formulação dos desafios pessoais dos educadores de capoeira em diversas linguagens (verbal, musical, cênica,

pictórica, etc.), a explicitação de identidades e a formação de grupos afins para o empreendimento de uma investigação conjunta.

2. Delimitação temática, descodificação das situações-limites e fortalecimento das redes de investigação. Os temas geradores foram analisados coletivamente, delimitando-se a pesquisa e promovendo seu planejamento. Desta etapa, surgiram os primeiros resultados de pesquisa e os primeiros subsídios didático-pedagógicos que serviram posteriormente à análise das temáticas produzidas, como dramatizações de situações-limites, textos, cantigas de capoeira, painéis, etc.
3. Descodificação temática e recomposição das redes de investigação. Essas ações corresponderam ao segundo e terceiro encontros das duas edições do PERI-Capoeira.
4. Sistematização de informações, explicitação de inéditos-viáveis e dos subsídios didático-pedagógicos. Essas ações corresponderam ao último encontro. Com a recomposição dos temas e dos respectivos grupos de investigação nos encontros anteriores, o enfoque das atividades passou ao aprofundamento das pesquisas quanto à compreensão dos desafios dispostos nos contextos educativos de capoeira, à busca de soluções ou inéditos-viáveis, à sistematização de informações e à composição de materiais didático-pedagógicos para posterior apresentação. Os grupos utilizaram diferentes linguagens, apresentaram de diferentes formas os resultados de suas investigações, com a composição de cantigas, de cartilhas, dinâmicas pedagógicas, textos, etc.

A investigação-ação educativa constitui uma espiral reflexiva pelo constante encadeamento de momentos de planejamento, ação, observação e reflexão. Durante as duas edições do curso, foi representada pelas seguintes ações:

1. **Planejamento.** Especialmente representado pelos momentos de reunião para a elaboração da programação do curso, contando com a participação de cursistas, coordenadores capoeiristas e coordenadores membros do Núcleo MOVER/NEPEF (Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física). Eram realizados nos intervalos entre as oficinas, em encontros realizados no meio da semana. Nesta ação também podem ser consideradas as atividades de planificação das investigações empreendidas pelos grupos temáticos.
2. **Ação.** Prática pedagógica propriamente dita. Representada pela realização de cada um dos encontros e pelas atividades desenvolvidas pelos sujeitos participantes, incluindo-se a coordenação de muitas atividades;
3. **Observação.** Contemplada principalmente pela implementação, durante as oficinas, de estratégias de avaliação. A observação é parte constituinte da avaliação e esteve direcionada às atividades empreendidas, à participação dos cursistas, à coordenação das atividades de oficina e ao encontro como um todo. A observação estava também compreendida nas reuniões semanais de avaliação e planejamento.
4. **Reflexão.** Realizada especialmente ao final dos encontros e nas reuniões de avaliação e planejamento subsequentes a cada encontro. Ocorrência destacada

ao final da primeira e da segunda unidade do curso, nos momentos de avaliação do percurso investigativo realizado, os quais implicaram tomadas de decisão conjuntas. Esses momentos de caráter deliberativo sinalizaram desdobramentos e determinaram a continuidade do curso e da rede de educadores de capoeira formada a partir dele, conforme se demonstra ao final deste Capítulo.

A concepção pedagógica da **alternância** se fez presente nas duas edições do curso por meio de um conjunto de ações fundamentais que promoveram diálogos entre sujeitos de saberes distintos e contribuíram para a formação de contextos interculturais. Destacam-se:

1. A articulação de diferentes contextos pedagógicos – Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC e demais espaços de capoeira, nos quais os cursistas desenvolvem suas atividades de ensino e prática de capoeira.
2. O intercâmbio entre diferentes concepções, visões, perspectivas, estilos de capoeira – entre os educadores de capoeira, nas atividades do curso, mais especialmente num conjunto de visitas pedagógicas a rodas de capoeira diversas, nas quais se verificou a possibilidade concreta dos capoeiristas conviverem diante de eminentes diferenças.
3. O intercâmbio de papéis – promovido durante as duas edições do curso, tanto pela participação de cursistas na coordenação de diversas atividades pedagógicas, como pela participação de membros da coordenação do Núcleo MOVER na condição de

educandos, que, por sua vez, alternavam participações nas atividades programadas nas oficinas ministradas pelos cursistas e nas rodas de capoeira.

4. A interdisciplinaridade – interpolação de saberes. Saberes de proveniências distintas que se coadunaram durante o PERI-Capoeira. Podem ser representadas pela inserção de acadêmicos no universo cultural da capoeira, como praticantes, e pela participação de mestres de capoeira em bancas de trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e conclusões de curso). Neste último caso, evidencia-se a postura político-pedagógica assumida pelo Núcleo MOVER, que problematiza a hierarquização de sujeitos e saberes distintos, contemplando a livre circulação de saberes socialmente constituídos e optando pela produção de novos saberes sob múltiplas perspectivas.

A concepção **intercultural** da educação esteve subjacente à composição e ao desenvolvimento do curso como um todo, como sustentáculo político-pedagógico e horizonte epistemológico. Mediante a investigação das relações de saber e poder inerentes ao universo cultural e às práticas educativas de capoeira, possibilitou-se a elaboração e a consolidação de referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para futuras intervenções educativas em contextos que abarcam a presença de sujeitos de proveniências culturais, de gêneros, etnias e gerações distintas.

A Estrutura do Curso

Fase Preparatória do Curso

A proposta do PERI-Capoeira foi construída por intermédio de várias ações articuladas e encadeadas. Foram realizadas inúmeras reuniões de lideranças da Confraria e pesquisadores do Núcleo MOVER. Essas reuniões tinham por objetivo discutir as ações que seriam desencadeadas durante o PERI-Capoeira, e buscar uma sintonia com os pressupostos teórico-metodológicos defendidos pelo Núcleo MOVER para a formação de educadores populares.

Nas duas etapas do curso foram encaminhadas correspondências com questionário diagnóstico com o objetivo de fazer um levantamento pormenorizado das experiências com capoeira no Estado de Santa Catarina. Esse questionário foi encaminhado para os professores de capoeira que a equipe conseguiu catalogar. A partir das respostas encaminhadas, foi possível sistematizar um conjunto de dados que permitiram à equipe coordenadora, com integrantes da Confraria Catarinense de Capoeira e do Núcleo MOVER, selecionar os participantes e promover a constituição definitiva da equipe de formadores e coordenadores.

Duração e frequência

O I PERI-Capoeira e o II PERI-Capoeira foram organizados na forma de encontros-oficinas, com duração total aproximada de dez horas cada um, divididos em dois períodos de trabalho durante um mesmo dia. O espaçamento mínimo entre os encontros pedagógicos foi de 15 dias aproximadamente, embora permeado por reuniões de avaliação e planejamento,

para as quais todos os cursistas eram convidados, participando conforme a disponibilidade.

Em média, eram realizadas, no Núcleo MOVER/UFSC, duas reuniões para planejamento e avaliação dos encontros-oficinas, com cerca de duas horas de duração cada uma.

A carga horária presencial, estipulada e cumprida, somada às horas não presenciais, constituídas de atividades individuais e coletivas de observação, participação, intercâmbio, visitas aos grupos e sistematização de informações, perfaz um total de 120 horas-aula na primeira edição do curso e 120 horas-aula na segunda edição.

De maneira geral, os encontros-oficinas mantiveram a mesma estrutura durante todo o curso. Durante as reuniões de coordenação, antecedentes a cada oficina, uma série de atividades era previamente discutida para a posterior composição da programação. Nas reuniões de planejamento, o coletivo escolhia os coordenadores que seriam responsáveis por cada encontro-oficina. Alguns cursistas participavam livremente das reuniões de planejamento dos encontros-oficinas, engajando-se também na coordenação de muitas atividades. A programação esteve constituída segundo o padrão apresentado a seguir, admitindo alterações conforme a natureza das atividades compreendidas e seu andamento durante o encontro:

Horário	Atividade
8h	Recepção e atividade de acolhimento
8h30min	Apresentação das atividades do dia; distribuição das tarefas de observação do encontro e avaliação
9h	Atividades educativas
10h30min	Pausa para lanche
10h45min	Atividades educativas
12h	Pausa para almoço
13h30min	Retorno às atividades – recepção e acolhimento
14h	Atividades educativas
15h30min	Pausa para lanche
15h45min	Atividades educativas
17h15min	Avaliações do dia e planejamentos
18h	Atividade de encerramento

Quadro 1: Programação padrão para os encontros-oficinas

Fonte: Elaborado pelos autores

O dia de encontro-oficina era sempre iniciado com alguma atividade de acolhimento e preparação para os trabalhos que se seguiriam. Dinâmicas de grupo e atividades de capoeira, como cantorias conjuntas, aconteciam antes da concentração dos participantes e apresentação da programação do dia. Tinham sequência, então, as atividades educativas propriamente ditas, como explanações e jogos educativos, permeadas sempre com uma pausa para lanche. O intervalo para almoço encerrava as atividades da manhã e, conforme o andamento dos trabalhos, reiniciava-se após as 12 horas. O horário de retorno variava entre 13h30min e 14h. Em muitas ocasiões, dada a necessidade, houve flexibilidade de horário, não comprometendo o andamento das atividades, nem tampouco a carga horária estabelecida. Conforme as circunstâncias, abdicava-se do intervalo para lanche no período da tarde e/ou se estendia a duração do encontro.



Ao final de todos os encontros havia um momento para avaliações das atividades empreendidas – os resultados, a coordenação dos trabalhos, a participação dos cursistas, eventuais fatos ocorridos, etc. – e planejamento de futuras ações conjuntas. Tal atividade de avaliação e planejamento era conduzida por algum membro da equipe de coordenação do encontro e, em especial, desenvolvida pelos observadores designados no início do dia. O encerramento dos trabalhos se dava com outra atividade interativa, em geral, canções próprias para encerramento de rodas de capoeira eram entoadas conjuntamente.

Equipe coordenadora

A coordenação foi constituída por membros dos Núcleos MOVER e da Confraria Catarinense de Capoeira. O Núcleo MOVER disponibilizou toda sua estrutura, recursos humanos e físicos, para a implementação do curso, participando diretamente: o coordenador geral do núcleo, uma bolsista de apoio técnico, três bolsistas de iniciação científica, dois bolsistas de pesquisa/CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) (mestrado e doutorado), incluindo-se também outros membros colaboradores que tiveram participações eventuais. Da Confraria participaram ativamente três mestres de capoeira, um educador de capoeira e mestrando (CDS/UFSC), dois capoeiristas alunos de graduação, além de eventuais participações de capoeiristas cursistas.

Participantes

Diante do grande interesse dos educadores de capoeira, muitas participações foram acolhidas após os primeiros encontros. Também foram admitidas participações eventuais, como no caso de alguns capoeiristas que estavam de passagem por Florianópolis e foram convidados por outros cursistas a conhecer a experiência. Participaram efetivamente da primeira edição do PERI-Capoeira 50 pessoas. Na segunda edição participaram 53 pessoas.

Espaço Físico e Equipamentos

Os encontros-oficinas foram desenvolvidos no Campus Universitário da UFSC, no Ginásio de Capoeira e Ginástica Olímpica do Centro de Desportos, no Centro de Cultura e Eventos da UFSC e em outros espaços educativos da Grande Florianópolis, como foi o caso do SESC/SENAT, que acomodou um dos encontros por ocasião da greve dos professores da UFSC.

Foram utilizados materiais de audiovisual, como TV, *datashow*, aparelho de som, instrumentos de capoeira (berimbaus, atabaques, pandeiros), colchonetes, quadro negro, papel metro, papel cartão, pincel, tinta, tesouras, barbante, filmadoras e gravador.

Todos os encontros-oficinas do I PERI-Capoeira foram filmados e o material bruto foi editado e encontra-se no Núcleo MOVER para



consulta. Já as atividades do II PERI-Capoeira foram filmadas, editadas e transformadas em videodocumentário com 400 cópias, que foram distribuídas, juntamente com o certificado de participação, para todos os integrantes do Curso e para os outros núcleos de pesquisa que compõem a Rede CEDES, do Ministério do Esporte.

Exposição, Análise e Avaliação dos Encontros-Oficinas

Neste item, serão apresentadas as principais informações pertinentes ao conjunto dos encontros-oficinas, como a explicitação do seu planejamento, das atividades desenvolvidas, dos objetivos gerais e específicos, dos resultados obtidos e da avaliação geral. Os resultados e avaliações condensam informações provenientes da observação, dos registros audiovisuais, das avaliações empreendidas, tanto durante os encontros-oficinas quanto nas reuniões subsequentes, além de produtos ou resultados obtidos e sua análise comparada ao planejado.

Foi identificada a presença de importantes elementos educativos da capoeira que emergiram no contexto do curso, destacando: a presença orgânica do coletivo; reciprocidade e reconhecimento; intercâmbio e diálogo; a facilidade de expressão; a rapidez da criatividade e a capacidade de improvisação; a capacidade de escuta; e as capacidades de organização, observação e iniciativa. Alguns conflitos tiveram destaque, manifestados através de expressões de descontentamento em alguns participantes com a presença de grupos ou capoeiristas rivais.

Por outro lado, as atividades de características acadêmicas eminentes, como a explanação introdutória sobre pesquisa

e conhecimento, bem como a linguagem utilizada, foram alvo de algumas críticas, embora houvesse, entre os participantes dos cursos, muitas afirmações quanto à importância na aprendizagem de novos conceitos, palavras e ideias. Uma contradição foi manifesta: embora muitos participantes tenham requerido um curso aos moldes tradicionais, nos momentos em que as oficinas apresentaram caráter mais diretivo, algumas críticas emergiram. A partir desse momento, passaram a ficar mais explícitas as relações de poder entre sujeitos de proveniências distintas, entre acadêmicos e capoeiristas, aspectos que foram tematizados ao longo dos encontros.

As atividades de representação dos desafios individuais e posterior correlação com os desafios alheios para a formação de grupos de pesquisa entre os participantes sofreram vários percalços. Logo ao início, alguns participantes admitiram uma postura contestadora e irônica sobre as tarefas que seriam realizadas, já que se tratava de uma iniciativa que aconteceria num ambiente até hoje considerado elitizado, como é o caso da universidade. Muitos educadores populares de capoeira do Estado de Santa Catarina nunca haviam colocado seus pés na universidade.

Resultados gerais e análise

Neste tópico, são apresentados os principais resultados gerais alcançados no processo de elaboração e desenvolvimento das duas edições do PERI-Capoeira, além de análises de fundo, realizadas a partir da apresentação desses resultados, as quais estão conectadas com a questão de pesquisa que sustentou as ações desenvolvidas, qual seja: a formulação de referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para

as práticas educativas escolares e populares, bem como para a formação de educadores na perspectiva intercultural, partindo da tematização dos desafios presentes nas práticas de educadores de capoeira.

Para realizar a avaliação geral a seguir apresentada, partiu-se dos registros escritos e audiovisuais do conjunto de avaliações realizadas durante as reuniões de planejamento e das efetivadas nos encontros-oficinas. As análises apresentadas são sustentadas por questões de caráter pedagógico, evidenciadas no processo de tematização dos desafios emergentes nas práticas educativas dos educadores de capoeira, no Estado de Santa Catarina. Sendo assim, o principal eixo da análise é a dimensão intercultural da educação, que atravessou as duas etapas do curso de formação de educadores de capoeira, configurando relações de encontros e confrontos, bem como dimensões conflitivas, presentes nas relações entre sujeitos de identidades e de saberes diferentes.

Nessa perspectiva, o processo de investigação temática efetivado, somado às estratégias metodológicas propostas pela coordenação para a organização das atividades de curso ao longo dos encontros-oficinas, bem como às dinâmicas educativas inerentes ao universo da capoeira e ao conjunto de entrevistas realizadas com os educadores de capoeira permitem evidenciar algumas perspectivas teórico-metodológicas e didático-pedagógicas emergentes nesse processo.

Outro aspecto evidenciado foi que o curso fortaleceu a aproximação de capoeiristas de vertentes, linhagens e estilos diferentes de capoeira, tendo contribuído para o advento de um clima propício para a realização de uma série de eventos de capoeira, que já vinham sendo experimentados desde 2005, com a participação de capoeiristas de diferentes grupos de capoeira do Estado de Santa Catarina.

Em síntese, o eixo analítico e avaliativo levado a efeito apresenta e discute as principais situações-limites, em termos de dificuldades, desafios e impasses, mas, também, os inéditos-viáveis, no que diz respeito aos avanços alcançados, relacionados com:

1. Avaliação geral do processo de pesquisa de curso, no tocante às relações de saber e poder, às situações-limites e aos inéditos-viáveis, nas duas edições do PERI-Capoeira.
2. Perspectivas emergentes na elaboração dos referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para as práticas educativas na perspectiva intercultural.
3. Ações que contribuíram para a consolidação da rede de educadores de capoeira, no Estado de Santa Catarina, e os desdobramentos e as novas ações possibilitadas a partir da realização do curso.
4. Síntese das produções didático-pedagógicas realizadas nas duas edições do curso.

Relações de saber e poder no curso PERI-Capoeira

Nas duas edições do curso PERI-Capoeira desenvolveu-se uma trama complexa e dinâmica de relações de poder e de interações de saberes, que constituiu o processo educativo entre os participantes, cursistas e coordenadores. Em momentos de conflito vividos entre os participantes do curso emergiram discursos indicativos de situações-limites; da mesma forma que em ações empreendidas para a rearticulação das relações e dos saberes emergentes, é possível identificar inéditos-viáveis

compostos a partir de tais situações-limites. A análise desse processo formativo de educadores populares no campo da capoeira permite explicitar subsídios teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para as pesquisas sobre a educação intercultural.

A composição para o curso

Diferentemente do curso PERI, realizado com sujeitos de proveniências culturais distintas, que se desconheciam entre si, os cursos PERI-Capoeira I e II foram constituídos com sujeitos provenientes de um mesmo campo cultural, o da capoeira, sendo que alguns já se conheciam. De maneira geral, são pessoas que pertenciam aos mesmos contextos culturais e institucionais, exerciam conjuntos semelhantes de práticas sociais e compartilhavam universos próprios de significados. Assim, havia relações de força, estabelecidas entre os educadores de capoeira participantes do curso, constituídas a partir do mundo cultural da capoeira. Nessa experiência comum de formação educacional, tais relações se tornaram ainda mais evidentes por ser a capoeira um **jogo**, a partir do qual se constituem linhagens, estilos e escolas⁴⁸, compondo-se uma verdadeira **trama política** entre seus praticantes.

A capoeira pode ser concebida como um campo de relações marcado por intrincadas disputas e articulações. A noção de campo, conforme Bourdieu (2003), é entendida na medida

⁴⁸ A capoeira, em seu desenvolvimento no Brasil, consolidou duas vertentes distintas, mas inter-relacionadas: a Capoeira Angola e a Capoeira Regional. No final da década de 1920, Mestre Bimba levou a capoeira para recintos fechados. No então chamado Clube União em Apuros, em Salvador – Bahia, ele metodizou um sistema de sequências de movimentos de capoeira e criou uma série de procedimentos didáticos, cerimônias de batismo e graduação, sistema de hierarquia com graduações e formaturas, que caracterizaram o que se tornou mundialmente conhecido como Capoeira Regional. A Capoeira Angola, tal como a Regional, também foi construída a partir de um movimento de ruptura entre praticantes de capoeira, na cidade de Salvador. Embora eles não formassem um grupo coeso e homogêneo, ela teve, na figura do Mestre Pastinha, um (...)

em que as propriedades presentes na constituição desse espaço são propriedades atuantes, isto é, faz referência a um campo de forças ou de poder, quer dizer um campo conjunto de relações objetivas (regras, interesses comuns, disputas), impostas ou compartilhadas por todos os que entram nesse campo, que vão além das intenções dos agentes individuais e provocam interações diretas entre os mesmos agentes.

A análise da capoeira a partir da noção de campo é concebida por Corte Real (2006) ao propor o estudo das musicalidades da capoeira como partes da caracterização de um campo de poder. Esse campo é dinamizado a partir de regras que organizam suas práticas e rituais, bem como por meio de categorias de percepção (isto é, as diferentes visões e entendimentos que os agentes da capoeira empregam em relação às musicalidades). Sobretudo os jogos de força contribuem para o estabelecimento de posições e papéis, exercidos por tais agentes nesse espaço cultural, os quais permitem ao autor empregar a expressão campo da capoeira.

Nessa perspectiva, entre os denominados grupos de capoeira⁴⁹ – associações de capoeiristas a partir das quais se desen-

(...) respeitável agregador de **angoleiros** de várias tendências que, de uma forma ou de outra, **atacam** a Capoeira Regional acusando-a de ser **descaracterizada** e elegeram os rituais religiosos dos caboclos e do candomblé como a **fonte** em que deveriam beber os angoleiros. Ela foi **escolhida** pela intelectualidade baiana, como foi o caso de Jorge Amado e Edson Carneiro, como a capoeira verdadeira, a pura, a de raiz, embora boa parte de seus **fundamentos** práticos tenha sido criada por mestres contemporâneos de Pastinha, como Mestre Waldemar e Mestre Canjiquinha. Em Santa Catarina, essas duas vertentes são exercitadas pelos diferentes grupos predominando entre eles, a chamada Capoeira Contemporânea, que por sua vez, mistura fundamentos de uma e de outra vertente. Para saber mais sobre Capoeira Angola e Regional, ver Vieira (1995).

49 Atualmente, em geral, os capoeiristas se organizam em grupos que podem ser encontrados em todo o Brasil, sendo que alguns possuem representações (filiais) em vários estados brasileiros e em alguns países do exterior. É visão corrente no contexto da capoeira atual que, quanto mais estados e países representados, mais prestígio terá o grupo e, conseqüentemente, os seus integrantes. O capoeira que não faz parte de um grupo é frequentemente cobrado pelos seus pares ou pelos seus próprios alunos e termina entrando em ou formando um grupo. Muitos chegam a comprar a **corda de mestre** para poder desenvolver seus trabalhos com mais autoridade. Sabe-se, entretanto, que essa forma de organização dos capoeiras, por meio de grupos institucionalizados, é recente e decorre dos novos reordenamentos econômicos, políticos e sociais da sociedade brasileira. Esse processo de organização dos capoeiras se corporificou no final dos anos 1960, quando a capoeira passou a se difundir por todo o Brasil.

volvem estilos e linhagens⁵⁰ – desenvolvem-se processos de disputa que, não raramente, derivam em manifestações explícitas de confronto físico nas rodas de capoeira. Internamente às escolas ou grupos, também se realiza uma trama densa de cooperação, especialmente relacionada às relações educativas. As dimensões de jogo e dança articulam-se com a dimensão da luta, mantendo sempre sob um controle liminar a possibilidade iminente do confronto. A cooperação não aniquila o confronto, nem vice-versa. A trama relacional de conflito-cooperação é sustentada por um conjunto de saberes, ao mesmo tempo em que ensina a recriação e produção desses saberes da capoeira, que são mobilizados por relações educacionais, claramente hierarquizadas, que discriminam e articulam quem ensina e quem aprende. Assim, a luta, em seus diversos mecanismos, constitui-se como um dos principais dispositivos de agenciamento de saberes dos capoeiras, correlacionando-se a produção de conhecimento e a formação de novos capoeiristas, além da tessitura de um campo político entre os pares.

Diferenças explícitas e interpolações hierárquicas

A trama de saber-poder constituída no campo da capoeira interagiu, no tempo-espço de realização das duas edições do PERI-Capoeira, com a trama equivalente, mas diferente, de relações de saber-poder inerente à universidade.

As primeiras diferenças objetivadas entre os participantes durante as duas edições do PERI-Capoeira correspondem às

⁵⁰ As linhagens de capoeira estão relacionadas com os vínculos que os coordenadores de grupos mantêm com determinadas lideranças da capoeira brasileira, sendo que Salvador – BA é reconhecida e valorizada como a região de onde emanam as mais puras linhagens de capoeira.

designações de capoeiristas e acadêmicos. Por esta última se tratavam aqueles organizadores do curso, de formação superior completa ou incompleta vinculados à universidade (desde professores doutores até estudantes de graduação, pesquisadores seniores ou bolsistas de iniciação científica), ou vinculados ao mundo da capoeira (desde mestres muito reconhecidos até aprendizes pertencentes a diversos grupos de capoeira). Alguns dos participantes do curso mantinham duplo vínculo, com a universidade e com a rede de capoeiristas, uma vez que praticavam capoeira, com graduação e vínculo a grupos ativos, e ao mesmo tempo atuavam no meio acadêmico, como professores ou estudantes.

O contexto educativo peculiar desse curso se constituiu a partir da interpolação dos dois contextos culturais, a universidade e a capoeira, evidenciando suas mútuas distinções e imbricações.

Esses dois campos desenvolvem práticas distintas de produção de conhecimento e de comunicação, que promovem efeitos distintos sobre a constituição dos seus sujeitos participantes. A **capoeira** constitui-se como um conjunto de práticas culturais e educativas caracterizadas pela ênfase ao movimento corporal, enquanto a universidade enfatiza a produção discursiva de saberes de caráter predominantemente teórico.

Também se verificam, nos dois campos, mecanismos distintos de ascensão institucional. Tanto na capoeira, quanto na universidade se estabelecem relações hierárquicas de poder. De um lado, se identifica, na capoeira, a hierarquia entre os mestres e os diferentes graus de formação e atuação, assim como a respectiva hierarquia de competências que lhes são atribuí-

das mediante rituais e práticas específicas⁵¹. De outro lado, na universidade, a hierarquia entre os estudantes (cujo processo de formação progride por fases no curso de graduação, e pode ser continuado mediante estudos de pós-graduação, no mestrado e doutorado) se configura mediante o exercício de exames específicos e progressivos para cada disciplina, fase ou curso. Da mesma forma, a hierarquia entre os professores se constitui com base na classificação, como docentes ou pesquisadores, conforme seu nível de formação, campo de atuação, experiência profissional e produção científica.

Esses dois campos de saber e poder, a universidade e a capoeira, podem ser caracterizados por seus dispositivos disciplinares. A **disciplina** constitui-se como um conjunto de mecanismos que esquadrinham o espaço, decompõem e recompõem as atividades para adequar os gestos com as atitudes e objetos, estabelecem a seriação dos atos e a acumulação de forças, e compõem as forças individuais sob comando centralizado. O sucesso e o funcionamento do poder disciplinar se devem ao uso de instrumentos simples, como o olhar hierárquico e a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FLEURI, 2003b).

A fricção entre esses dois campos de saber e poder, universitário e popular, ambos constitutivos de estratégias semelhantes de formação e de interação disciplinares, progressivas

⁵¹ Nas experiências dos grupos de capoeira acontecem diferentes rituais de passagem que permitem a construção e consolidação de fortes vínculos e sentidos de pertencimento entre os seus integrantes. A cerimônia de batismo, por exemplo, que foi uma estratégia que se consolidou a partir dos trabalhos de Mestre Bimba, na Capoeira Regional, é hoje utilizado por muitos grupos de capoeira e consiste numa cerimônia em que o discípulo iniciante, após cumprir um período de atividades sistematizadas, recebe a primeira graduação (geralmente representada por uma corda amarrada à cintura). O período de atividades sistematizadas para o discípulo ser batizado pode variar de grupo para grupo. Em geral, é praxe que, para o discípulo ser batizado, ele deve jogar com um mestre ou um professor convidado. Na ocasião, ele deve mostrar ao público presente os seus avanços na capoeira. Esse ritual, já consagrado na Capoeira Regional, é também utilizado por alguns grupos que se intitulam praticantes da Capoeira Angola. Após ser batizado, o capoeirista passa por uma série de rituais hierárquicos em que recebem as chamadas graduações até conquistar o grau de mestre por meio de uma formatura.

e hierarquizantes, foi se desenvolvendo à medida que interagiam num contexto educacional formulado segundo estratégias propostas na perspectiva da educação dialógica e intercultural.

Na perspectiva intercultural de educação, busca-se, mediante a interação dialógica e problematizadora, promover contextos criativos e formativos polissêmicos (que constituem diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e polifônicos (que se expressam através de múltiplos termos e concepções, por vezes ambivalentes e paradoxais) para elaborar e enfrentar os desafios que surgem nas relações entre sujeitos de diferentes contextos socioculturais (FLEURI, 2003a).

Nesse sentido, o processo dialógico e intercultural constitui estratégias pedagógicas que contrastam com as estratégias disciplinares de formação, caracterizadas por procedimentos lineares e hierarquizantes para a constituição de conceitos, valores e atitudes sob perspectivas unidirecionais, unidimensionais e unifocais (FLEURI, 2003c). Nessa perspectiva, já é possível compreender – com Paulo Freire (1987) – que as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo, ao mesmo tempo em que seus respectivos mundos culturais e sociais se transformam, mediatizados pelas próprias pessoas em relação (FLEURI, 2003a).

Uma das estratégias interculturais de poder desenvolvida no PERI-Capoeira foi a organização da equipe coordenadora do processo educativo com a participação ativa de pessoas vinculadas aos diferentes níveis de graduação, tanto no campo da capoeira (mestres e contramestres) quanto no da universidade (doutores, mestres e graduandos). Os vários papéis e a diversas tarefas de planejamento e execução das atividades pedagógicas eram desenvolvidas alternativamente pelos diferentes integrantes da equipe, independente de suas posições

institucionais, de acordo com as suas disponibilidades e competências, manifestadas ou em formação. As reuniões da coordenação eram abertas também aos cursistas. Assim, nas decisões que dirigiam a condução do processo pedagógico interferiam contribuições de diferentes pessoas, independentemente de seus respectivos estatutos no mundo acadêmico e no da capoeira.

Tal estratégia de coordenação favoreceu a maior variedade e abrangência de contribuições, ensejando a formulação de práticas criativas, assim como a participação ativa dos cursistas na condução de seu próprio processo de formação.

Ao mesmo tempo, essa estratégia gerou diferentes impasses. Uma das dificuldades encontradas foi relativa à organicidade e à continuidade da equipe de formadores. Embora alguns coordenadores e formadores atuassem de modo contínuo na equipe, pela alternância de responsabilidades e pela troca de papéis entre diferentes pessoas, muitas tarefas acabavam não sendo executadas a contento ou sofriam solução de continuidade.

Assim aconteceu, por exemplo, com a formulação escrita dos planos pedagógicos da segunda metade dos encontros da primeira edição do curso, quando alguns coordenadores estiveram menos atuantes, foram formulados de modo muito mais precário. Nem todos estavam convencidos de que a elaboração precisa do plano de trabalho fosse um instrumento importante para garantir a organicidade do trabalho em equipe.

Também a elaboração de textos de apoio apresentou qualidades diferenciadas. Alguns textos didáticos foram bem formulados e se demonstraram muito pertinentes e úteis ao processo pedagógico. Já os textos explicativos dos conceitos de referência, após muitos ensaios e rascunhos, não chegaram a ser elaborados de modo preciso e útil. Assim aconteceu, ainda, com os registros do desenvolvimento das atividades e das

avaliações. Alguns encontros ficaram com registros precários ou incompletos, dificultando a avaliação posterior. Foram feitos muitos registros audiovisuais, mas poucos foram transcritos e analisados.

Essas limitações reduziram significativamente o potencial de sistematização do processo pedagógico, assim como da pesquisa sobre ele. Mas permitiram o empoderamento de processos de formação pessoal e grupal da equipe de formadores, na medida em que possibilitou experimentação, por parte de várias pessoas, de atividades de coordenação e de ensino, assim como a corresponsabilidade e a articulação participante de grupos.

A busca de promover o protagonismo de **educandos-educadores** em seu próprio processo de formação orientou a construção e a execução de todas as atividades pedagógicas e didáticas. Cada encontro, organizado sistematicamente como oficina, articulava diferentes atividades segundo os objetivos propostos. Para cada momento do processo pedagógico, programava-se uma rearticulação tática do espaço físico, dos equipamentos, das metodologias e dinâmicas, dos recursos didáticos, das linguagens e processos discursivos, das funções e dos papéis a serem desempenhados. As diferentes tarefas, desde as de coordenação e animação, até as de participação, apoio, observação e avaliação, eram programadas e assumidas de comum acordo de modo randômico pelos diferentes integrantes do curso.

A composição de contextos pedagógicos e didáticos, em que os sujeitos se revezavam entre as diferentes funções e papéis pertinentes às condições de **educadores** e de **educandos**, que flexibilizava as hierarquias típicas dos processos disciplinares inerentes aos mundos da universidade e da capoeira foi marcada, ao início do curso, por considerável tensão. Alguns

mestres de capoeira, ou mesmo professores universitários, por exemplo, podiam sentir certo desconforto ao participar de atividades didáticas conduzidas por pessoas que, em seus ambientes de origem, encontravam-se em condição de meros **aprendizes** ou **subordinados**.

O estudo das relações educativas na capoeira evidencia um forte caráter diretivo em suas práticas, com a demarcação de papéis fixos e a assunção de plena responsabilidade por parte do educador sobre o processo educativo. O termo **mestre**, nesse contexto, é fortemente carregado de significados. A assimetria de poder, construída ao longo de anos de prática de capoeira, viu-se flexibilizada, ou desconstituída, nessa experiência pedagógica. Com efeito, no contexto educativo do curso PERI-Capoeira, as estratégias educativas flexibilizaram a demarcação rígida de papéis e a centralização do controle do processo pedagógico. A assimetria das relações de poder marcada pelas figuras de **mestre**, no contexto da capoeira, e de **doutor**, no da universidade, viu-se problematizada, abrindo-se espaço para se buscar compreender a complexidade das interações humanas, particularmente das relações de força no campo educacional.

Um dos focos de tensão emergentes foi a definição de quem assumiria a coordenação de atividades. Inicialmente, algumas dinâmicas educativas programadas prescindiram da coordenação de mestres ou graduados de capoeira, sendo designados sujeitos segundo critérios acadêmicos. Alguns capoeiristas sentiram, então, algum incômodo em participar de atividades educativas coordenadas por outros capoeiristas de grau hierarquicamente inferior ou equivalente.

É importante considerar que a hierarquia entre sujeitos fica evidente nos contextos distintos, da capoeira ou da escola.

Mas em um contexto híbrido, como foi o caso do Curso PERI-Capoeira, as competências se tornam ambivalentes e as hierarquias não são evidentes, ensejando diferentes formas subliminares de disputas de poder.



Outros confrontos e novas rearticulações

Dada a relação de disputa entre capoeiras, o contexto do curso também constituiu um **espaço-tempo** propício para embates discursivos entre sujeitos distantes hierarquicamente, uma **insurgência** somente possível diante da flexibilização promovida pelo PERI-Capoeira. Muitas contestações sobre as **imposições** advindas da hierarquia da capoeira surgiram. Pode-se afirmar que a adoção de uma ação político-pedagógica não tradicional possibilitou o surgimento – ou a evidência! – de conflitos como os referidos. Entretanto, dirimiram-se os focos de conflitos pela manutenção de ações baseadas nos próprios referenciais teórico-metodológicos adotados. Por exemplo, a circulação da condição de coordenador para as diversas ativi-

dades entre os cursistas – reafirmando-se a política da **alternância** e a consideração de que todos os participantes, no contexto do curso, eram **educadores-educandos** – promoveu uma articulação crescente, e necessária, para o adequado andamento do programa.

Determinados discursos advindos de alguns capoeiristas também evidenciaram os conflitos presentes. O surgimento dos termos acadêmicos e capoeiristas anunciou uma dada contraposição de sujeitos. Surgiram logo críticas à linguagem conceitual utilizada pelos acadêmicos, algo apontado como incompreensível para a maioria – apesar dos cuidados adotados previamente pela equipe coordenadora. Momentos expositivos foram criticados em avaliações de cursistas com frases como: “*Que saco, não estou entendendo nada...*”. Cada palavra desconhecida que surgisse era imediata e efusivamente destacada, interrompendo-se o expositor: “*O que é isso?!...*”, “*O que quer dizer isso aí?!...*” – exclamavam imediatamente alguns. Em contrapartida, também foi referido que vários termos do mundo da capoeira eram completamente desconhecidos para muitos cursistas e coordenadores, o que promoveu reflexão entre os participantes. Outra afirmativa também recompôs a situação: um mestre de capoeira salientou que cada palavra para ele desconhecida era uma oportunidade de aprendizagem e que as anotava para posterior pesquisa.

A resolução ao foco de conflito veio de diversas ações, como a instrução para que se seguisse o exemplo referido acima, tanto por parte de **capoeiristas** quanto de **acadêmicos**, e a adoção de uma **caixa de dúvidas**. Quando os **capoeiristas** compreenderam que o saber **acadêmico** não é **universal** e não promove a **plena sapiência**, e que os universitários também ignoram outros conhecimentos, esse específico foco de conflito foi se amainando. A **caixa de dúvidas** também cola-

borou, no sentido de omitir a condição de **ignorante** de quem desconhecia certos conceitos, ao passo que promovia o conhecimento, saneando dúvidas eventuais.

A respeito das relações entre capoeiristas, pode-se dizer que o contexto das duas etapas do curso PERI-Capoeira também se constituiu como uma extensão de tais relações. O processo de emergência temática evidenciou muito a respeito das relações entre os capoeiristas, pertinentes ou não aos seus contextos educativos. Assim, o uso da violência no processo pedagógico da capoeira e as relações de confronto entre capoeiristas de grupos e linhagens distintas foram tematizados e dramatizados em alguns encontros. Contudo, as primeiras evidências da tensão que atravessaria o desenvolvimento do curso se deram já nas primeiras reuniões preparatórias, com a declinação à participação de integrantes de um determinado grupo de capoeira de Florianópolis. Esse grupo participou das primeiras reuniões de composição e reivindicou a originalidade do curso de formação de educadores de capoeira; posteriormente não compareceu, participando apenas isoladamente alguns membros do grupo⁵².

A polêmica quanto ao convite a determinados capoeiristas, a participação de grupos que possuíam o estigma de violentos e a postergação da realização de uma ampla roda de capoeira no âmbito do curso também constituíram o elenco de evidências sobre o jogo de forças instituído entre os capoeiristas e que atravessou o desenvolvimento das duas edições do PERI-Capoeira.

Na primeira edição do PERI-Capoeira a não realização de uma ampla roda de capoeira logo ao início do curso foi consi-

⁵² Embora não fossem integrantes representativos da hierarquia do referido grupo, três membros participaram do curso, sendo dois professores e um aluno. Os principais representantes do grupo não compareceram, apesar de reiteradamente convidados.

derada uma excelente estratégia pelos participantes. Amplamente discutida durante as oficinas e os encontros de avaliação e de planejamento, a realização de uma grande roda era temerária na opinião de grande parte dos capoeiristas – episódios de violência poderiam comprometer o desenvolvimento do curso. Por não haver consenso entre os participantes, foi decidido que não haveria rodas, fato que possibilitou a participação de muitos capoeiristas durante o curso e os **diálogos** procedentes. Somente no **décimo primeiro** encontro do I PERI-Capoeira foi realizada uma roda aberta, que contou até com a participação de capoeiristas alheios ao curso. O final do curso foi considerado pelos capoeiras o momento mais apropriado à realização da roda, em função dos vínculos já fortemente estabelecidos entre os participantes, uma condição fundamental para o bom transcorrer da roda.

Já na segunda edição do PERI-Capoeira, as rodas se tornaram importantes atividades utilizadas pelos participantes. Elas aconteciam com mais frequência e eram utilizadas como campo empírico de emergência temática.

Outro aspecto evidenciado foi que, embora as relações de gênero venham sendo tratadas em pesquisas realizadas no âmbito do Núcleo MOVER – por exemplo, os trabalhos de Silvana Bitencourt (2002a; 2002b; 2003; 2006). Tal temática apresentou-se, no I PERI-Capoeira, como uma situação-limite e como uma questão em aberto, no que diz respeito especificamente à situação da mulher no universo da capoeira. Na segunda edição do curso essa questão recebeu um tratamento específico e mais aprofundado, posto que conhecer a participação da mulher ao longo da história na capoeira é, ainda, um desafio e pode servir como base para se problematizar e

enfrentar eventuais preconceitos e relações de sujeição, no que diz respeito às identidades culturais ligadas ao gênero.

Ao final, são notáveis alguns produtos desse encontro entre diferentes sujeitos. São representativos dos resultados advindos da **relação intercultural** promovida pelo programa PERI, tanto o depoimento de um **capoeirista** que manifesta sua imensa satisfação por ter conseguido, ao longo do curso, realizar “*a leitura de um livro inteiro, pela primeira vez*” em sua vida, quanto a **adoção do exercício da capoeira** por parte de **acadêmicos**. A complexa composição de um contexto com saberes de proveniências distintas implicou ainda produções acadêmicas catarinenses, como trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses que tiveram como tema a **capoeira** e que conjugaram métodos de pesquisa acadêmicos a experiências produzidas em contextos de capoeira (BRITO, 2005; SILVA, 2006; ANNUNCIATO, 2006; CORTE REAL, 2006; ZINI 2007; PEREIRA, 2007).

Processo de investigação temática

A estrutura organizativa empregada nas duas edições do curso PERI-capoeira, no que diz respeito ao privilégio das abordagens teórico-metodológicas expressas na investigação temática, na investigação-ação educacional, na pedagogia da alternância e na concepção intercultural, como horizonte epistemológico e postura político-pedagógica de convivência com as diferenças inerentes ao mundo da capoeira, apresentou-se, simultaneamente, como inédito-viável – avanço e salto de qualidade – e como situação-limite – dificuldade e desafio – para formulação dos referenciais para as práticas educativas dos educadores de capoeira.

Por um lado, foi possível apreender um construto metodológico, o qual foi fundamental para a dinamização da programação dos cursos, por meio da perspectiva da investigação temática que apresenta-se como uma concepção de pesquisa capaz de contribuir, decisivamente, para elaboração de uma construção curricular, numa perspectiva intercultural, visando à formação e ao fortalecimento da atuação de educadores de capoeira.

Por outro lado, ao longo do processo de investigação temática vivido nas duas etapas do curso e em função das questões investigadas, foi sendo constituída uma organização didática, a qual permitiu que os participantes fossem elaborando uma série de produções e artefatos culturais, como dramatizações, debates, elaboração de textos e cantigas de capoeira, utilizados para a análise e discussão dos seus temas de investigação. Esses materiais foram registrados por escrito e por meio de audiovisuais. Essas duas dimensões, constituídas pelo processo de investigação temática e pela organização e produção didática, são a seguir apresentadas.

O **processo de investigação temática** englobou três etapas interligadas:

1. A primeira etapa de investigação temática, deu-se no nível pessoal e subjetivo, envolveu a explicitação dos interesses e desafios vividos por cada educador de capoeira nas suas práticas de ensino de capoeira e constituiu uma preparação para os trabalhos em grupos desenvolvidos nas etapas seguintes.
2. Numa segunda etapa os desafios pessoais foram alocados em grupos de investigação temática.
3. Finalmente, o redimensionamento desse conjunto temático em grupos, correspondentes às temáticas con-

sideradas mais relevantes, por serem representativas do conjunto das problemáticas e desafios educativos vividos por educadores de capoeira, no Estado de Santa Catarina.

No início de cada encontro pedagógico, era escolhida uma dupla de educadores de capoeira para avaliar a coordenação e outra para avaliar os participantes, em termos de uma observação, exposta ao final do encontro na forma de comentários. A dupla que observava a coordenação deveria se concentrar, durante o encontro pedagógico, em analisar as estratégias, as atividades e metodologias propostas pela coordenação, destacando se essas propostas contribuíram ou se apresentaram dificuldades durante a realização das atividades pedagógicas. Já a dupla responsável pela avaliação dos educadores de capoeira tinha como objetivo analisar aspectos como a participação, o envolvimento e as aprendizagens ou mesmo dificuldades verificadas durante o encontro pedagógico.

Além disso, eram disponibilizados espaços e estratégias para que o conjunto dos educadores participantes do curso pudesse observar e avaliar os pontos acima referidos, tais como plenárias ao final de cada encontro, para avaliação oral, por meio de comentários, e cartazes disponibilizados durante os encontros, bem como solicitação de comentários escritos, pela coordenação, ao final de cada unidade do curso.

Já as avaliações realizadas nas reuniões de planejamento e avaliação aconteciam de forma oral por todos os membros da equipe da coordenação e por educadores de capoeira que, eventualmente, participavam dessas reuniões.

A partir da síntese do conjunto das avaliações efetivadas no curso PERI-Capoeira II, alguns avanços e dificuldades do processo podem ser verificados. Nesse sentido, já no primeiro

encontro pedagógico do curso perceberam-se algumas características da participação dos educadores de capoeira nas atividades pedagógicas. Constatou-se a presença de uma auto-organização coletiva entre os educadores de capoeira, a qual contribuía para a formação de um rico espaço de intercâmbio e diálogo entre educadores que ainda não se conheciam. Da mesma forma, percebeu-se entre esses educadores populares a facilidade de expressão, além da capacidade de criação, de improvisação e de escuta mútua, possivelmente ligadas à presença de saberes musicais e de outras características e situações do universo da capoeira.

Em relação ao trabalho da coordenação, na fase inicial do curso, foi destacada, pelos educadores de capoeira, a necessidade de se problematizar e até mesmo de se rever a utilização de uma linguagem muito rebuscada, chamada por eles de **acadêmica**, que ocasionou estranhamentos e dificuldades de comunicação entre alguns membros da coordenação, habituados com conceitos e termos acadêmicos, e muitos dos participantes do curso, habituados com linguajares pertinentes aos cenários de capoeira. Essa diferença de linguagens gerou relações tensas entre os saberes acadêmico e popular da capoeira.

À medida que os encontros pedagógicos se desenrolavam, também foi possível perceber que a atividade chamada de acolhimento – que tinha espaço no início de cada encontro pedagógico, geralmente entre 8h e 9h – recebeu avaliações positivas, pois, em geral, possibilitava um momento de relaxamento, descontração e integração entre os presentes, propiciando, também, um clima que contribuía para as atividades pedagógicas do encontro. Apesar disso, foram avaliados alguns pontos conflituosos e contraditórios nessas atividades. Ao mesmo tempo em que os educadores de capoeira se disponibilizavam a

contribuir com o processo, se caracterizava aí uma relação de disputa e marcação de território (na condução das atividades), por parte da coordenação e dos participantes. Isso ocorria, por exemplo, na disputa pela execução de instrumentos musicais e condução dessas atividades de acolhimento, já que representavam um momento de visibilidade nos encontros pedagógicos.

Em geral, algumas avaliações, por parte dos educadores de capoeira, com a sucessão dos encontros pedagógicos, indicaram avanço relacionado principalmente à linguagem utilizada e às dinâmicas propostas. Isso apesar de terem destacado, em alguns momentos, certa dissonância entre o que era planejado e proposto pela coordenação e a condução efetivamente dada às atividades. Considerou-se que tal dificuldade de condução, em alguns momentos, decorreu da pouca participação dos educadores de capoeira, ou ensejou certa desmotivação ou dispersão dos participantes do curso. Também foi constatada a dificuldade de se promover a integração mais ampla dos educadores de capoeira nas reuniões de planejamento do curso, nas quais eram definidos papéis de coordenação para os encontros pedagógicos. Tal dificuldade existia devido a compromissos com trabalho, a distância e a outros fatores impeditivos para participação desses educadores. Esse limite da promoção de maior participação dos educadores de capoeira na coordenação do curso configurou um desafio, face à concepção da alternância, que prevê a circulação dos papéis assumidos por educadores e educandos nas práticas educativas. Essa dificuldade foi sendo enfrentada à medida que os educadores de capoeira apreendiam a proposta do curso de uma construção coletiva de conhecimentos, materializada na relação educativa entre os saberes e os sujeitos da universidade e da capoeira.

Houve, ainda, avaliações dirigidas às questões de ordem estrutural e organizacional dos encontros pedagógicos, como, por exemplo, ao que foi considerado como excesso de atividades ou como falta de rigor na execução delas em relação a alguns atrasos e cumprimentos dos horários. Isso acontecia, também, em função dos atrasos dos próprios educadores de capoeiras, principalmente, daqueles que residiam em cidades distantes da sede do curso, Florianópolis.

Apesar de algumas situações-limites, vistas como desafios e dificuldades expressos por essas avaliações, o conjunto do processo de investigação temática compreendido nas duas edições do curso PERI-Capoeira possibilitou uma produção coletiva de conhecimentos, a seguir demonstrados na forma de produções didáticas realizadas no mesmo processo.

Processo de organização e produção didática

O processo de investigação temática apontou para uma perspectiva de **organização e produção didática**, evidenciada na medida em que o desenvolvimento da programação do curso e a definição dos conteúdos pedagógicos foram paulatinamente sendo definidos, em função das questões de pesquisa ligadas à compreensão dessas temáticas investigativas.

Cada uma das temáticas investigadas necessitou de um conjunto de reflexões e de teorizações para as suas análises. Essas reflexões foram sustentadas pelos conteúdos programáticos, que iam sendo definidos para cada um dos encontros pedagógicos, a partir das avaliações feitas ao final de cada encontro e nas reuniões de planejamento que os antecediam. Nesse sentido, foi trabalhada uma série de textos com finalidades didáticas, os quais visavam contribuir, durante o curso, para o estudo de questões ligadas à definição de

conceituações, como **cultura, educação popular, problema de pesquisa** (FLEURI, 2005); definição de metodologias trabalhadas no curso, como **investigação-ação e investigação temática** (CORTE REAL; FLEURI, 2005); além de textos que procuraram precisar a definição de práticas culturais comuns aos cenários de capoeira, como, por exemplo, **a puxada de rede e o samba de roda** (FALCÃO; STOTZ, 2005). Esses textos foram produzidos por ocasião da realização do I PERI-Capoeira.

Além dessas produções, no plano teórico-acadêmico, teses e dissertações produzidas pelos próprios cursistas sobre a temática capoeira serviram de subsídio para problematizações de questões controvertidas do contexto da capoeira (CORTE REAL, 2006; ANNUNCIATO, 2006; SILVA, 2006; ARAUJO, 2008).

A formação da rede de educadores e perspectiva de ações futuras

Considerando-se o fato de que, até a década de 1990, havia uma rivalidade evidente entre os capoeiristas do Estado de Santa Catarina, em função de diferentes interesses em jogo em relação à conquista de espaços para o ensino e expansão dos grupos de capoeira nesse estado, o advento da Confraria Catarinense e Capoeira, a partir no ano de 2003, conforme demonstrado, juntamente com o processo de formulação dos referenciais para as práticas educativas interculturais, no âmbito do Programa de Educação e Relações Interculturais, realizado pelo Núcleo MOVER/CED/UFSC, vislumbrou um inédito-viável, em termos da consolidação de condições institucionais, por meio da aproximação e estabelecimento de uma parceria entre essas duas instituições que permitiu a realização das duas edições do PERI-Capoeira.

A proposta político-pedagógica e a orientação epistemológica inerente à interculturalidade exigiram, no PERI-Capoeira, a criação de um contexto dialógico e relacional, que permitisse enfrentar, de maneira crítica e coletiva, os conflitos subjacentes ao mundo da capoeira. A partir do surgimento da Confraria Catarinense de Capoeira, como entidade que congrega capoeiristas e suas entidades de origens, chamadas grupos de capoeira, os próprios agentes educadores de capoeira vinham demonstrando a necessidade de superar ou minimizar possíveis rivalidades, em prol de ações e projetos coletivos de capoeira.

Nesse sentido, a participação e o comprometimento dos educadores de capoeira em fortalecerem a rede de interações – iniciada com o surgimento da Confraria Catarinense de Capoeira, em 2003, e fortalecida com a ação sócio-educativa-intercultural construída pelas duas versões do PERI-Capoeira – representaram os resultados mais evidentes desses cursos. Esse resultado, na forma de inédito-viável, só foi possível pelos esforços coletivos empreendidos. Principalmente porque se assumiu, também coletivamente, a postura político-pedagógica de abertura e diálogo com as diferenças, inerentes ao universo da capoeira. Tal dinâmica permitiu a realização de uma série de ações, que partiram do PERI-Capoeira, mas vão além dele, na forma de eventos coletivos de capoeira, que têm contribuído para alimentar e manter viva a rede de educadores de capoeira.

Os eventos que animam e constituem tal rede, geralmente, são cerimônias de capoeira, como a troca das cordas, que representa a mudança nos diferentes níveis hierárquicos dela. Na mesma categoria, enquadram-se as palestras sobre temas afins à capoeira, chamadas, no âmbito da Confraria Catarinense de Capoeira, de **papoeiras**, bem como **cursos** de

atualização, **festivais**, especialmente musicais, além das próprias **rodas de capoeira**. Embora esses eventos de capoeira, hoje, abram espaços para intercâmbios entre capoeiristas e seus grupos de pertença, geralmente isso é limitado a certo número de convidados por eventos. A participação se limita, principalmente, aos capoeiristas mais graduados, mestres de capoeira, não só porque esses são responsáveis pelos batizados, mas também pelas rivalidades inerentes ao mundo da capoeira.

Dentre os eventos realizados pela Confraria Catarinense de Capoeira, a partir do período de desenvolvimento do curso PERI-Capoeira, são destacados os seguintes: Mosaico Integrado de Capoeira (três versões já realizadas), Mangalhos de Capoeira (três versões realizadas e Festival Catarinense de Cântigas de Capoeira.

Esse inédito-viável de consolidação da rede de educadores de capoeira também foi evidenciado nos momentos de reflexão, realizados principalmente nas avaliações de cada encontro oficina.

Tal rede, hoje, vem sendo sustentada de forma autônoma pelos educadores de capoeira catarinenses, que costumam visitar uns aos outros, participando de rodas de capoeira promovidas pelos ex-colegas de curso, ou frequentando encontros ocasionais em espaços de lazer, como rodas de samba e festivais culturais. Mas, especialmente, essa rede vem sendo sustentada por esforços realizados pela Confraria Catarinense de Capoeira que, além de suas reuniões periódicas, promove palestras e eventos, como os acima referidos, com o claro intuito de promover a articulação entre esses educadores. Corroborando com a sustentação da rede o fato de que alguns educadores de capoeira participantes do curso já se conheciam previamente e, às vezes, mantinham amizades e costumavam visitar mutuamente seus espaços de ensino e prática.

No entanto, a sustentação dessa rede requer que se pense e se ponha em prática estratégias para isso, pois apesar dos esforços de auto-organização dos educadores de capoeira, efetivados em parte pela Confraria Catarinense de Capoeira, ainda existem limites claros, principalmente em termos de disputas, falta de abertura ao diálogo e de condições materiais, que precisariam ser enfrentados no sentido de potencializar o fortalecimento dessa rede de interações entre esses educadores.

Assim, duas questões-problema ainda se colocam em relação à formação de educadores de capoeira:

1. Como traduzir a concepção de interculturalidade, implementada no PERI-Capoeira através do programa de pesquisa sustentado pela investigação temática, em uma dinâmica de construção curricular participativa e deliberativa que sustente a formação de educadores de capoeira?
2. Como promover uma nova etapa de curso de formação de educadores de capoeira, de modo a favorecer a sustentação de um contexto pedagógico e relacional, orientado por posturas interculturais, que colaborem para a consolidação da rede de educadores de capoeira no Estado de Santa Catarina?

A realização de uma nova etapa de curso se justifica, portanto, pela necessidade de se continuar aprofundando, nos planos teórico-metodológico, didático-pedagógico e epistemológico, a análise e o tratamento do universo temático das práticas educativas de capoeira, no Estado de Santa Catarina, atendendo, também, às demandas sinalizadas pelos educadores de capoeira, nas etapas de reflexão e avaliação do primeiro e do segundo cursos realizados.

Outro nível de problemas está em se investigar em que medida a proposta e concepção de formação de educadores de capoeira, no âmbito do Programa de Educação e Relações Interculturais, poderia servir de referência para a consolidação de referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos que sustentem a investigação de práticas educativas de capoeira em outros contextos, que não os do Estado de Santa Catarina. Nessa ótica, em uma nova etapa de curso, essas questões precisarão ser investigadas: como consolidar um referencial teórico-metodológico e didático-pedagógico orientado pela concepção intercultural da educação que sirva de referência e base de formulação de cursos de formação de educadores de capoeira? Diante da possibilidade de se investigar essa questão, será preciso, por consequência e necessidade premente, analisar como a dinamização de propostas de formação de educadores de capoeira, através do Programa de Educação e Relações Interculturais, pode servir de referência para as políticas públicas que visam à capoeira em nível nacional.

Considerações Finais

As duas edições do curso PERI-Capoeira constituíram-se numa experiência de formação continuada de educadores de capoeira em uma perspectiva educacional intercultural, consubstanciada, fundamentalmente, pelas seguintes dimensões:

1. O aporte teórico-metodológico de investigação e produção de conhecimentos educacionais visto no processo de investigação temática dos desafios emergentes das práticas de educadores de capoeira do Estado de Santa Catarina.

2. A partir desse processo, a interpolação de relações de saber e poder, verificadas no encontro entre sujeitos, advindos do campo da capoeira e da universidade, e seus respectivos saberes e hierarquias de naturezas diferentes.
3. A dimensão didático-pedagógica promovida por esse processo de investigação temática, a qual envolveu o processo de organização e implementação dos encontros pedagógicos do curso e contribuiu, ou mesmo exigiu, que os educadores de capoeira elaborassem uma série de produtos didáticos e artefatos culturais, por meio de uma ação colaborativa entre esses educadores e acadêmicos, visando à análise dos problemas levantados.
4. Finalmente, o processo de constituição de uma rede de educadores de capoeira no Estado de Santa Catarina, a partir do contexto de relações e de trocas de experiências, possibilitado por esses cursos.

Em relação à primeira dimensão, pode-se considerar, de um lado, que a investigação e a produção de conhecimentos educacionais constituiu um inédito-viável, em termos do avanço que significou a apreensão de uma estruturação metodológica de investigação dos desafios vividos por educadores de capoeira. Tal estratégia foi expressa no processo de investigação temática que permitiu apreender tanto os interesses e desafios individuais de cada educador de capoeira participante do curso, como os problemas mais gerais, os quais eram comuns e partilhados por eles, sendo que essa abordagem temática se apresenta como uma base metodológica fundamental para vivência de programas de investigação-ação junto a educadores de capoeira.

Entretanto, esse horizonte metodológico deve ser visto e entendido como uma referência e uma estratégia capaz de ser suficientemente aberta a ponto de permitir, numa possível nova etapa de curso, apreender velhos e novos desafios que, historicamente, vão-se apresentando aos educadores em cenários multi-interculturais, como é o caso do campo da capoeira, permeado por relações de confronto e de encontros, de poder e de saberes, vivenciados no curso PERI-Capoeira.

Tais relações de saber e poder e de encontro e confronto perfazem a segunda dimensão expressa acima, a qual diz respeito a um espaço-tempo e a um rico contexto-relacional, vivido entre sujeitos e poderes diferentes, no entanto, abertos à convivência e ao diálogo intercultural. Esse diálogo supõe a negociação e a problematização das diferenças constituintes do encontro intercultural entre os mundos da universidade e da capoeira, bem como dos conflitos inerentes a cada um desses universos. Isso significa que um dos grandes desafios, evidenciados durante o curso, foi a necessidade de se promover a interculturalidade, como política cultural dialógica e como horizonte epistemológico de produção de conhecimentos.

Em outros termos, em relação à terceira dimensão constituinte do curso, as produções didáticas (concretizadas por meio de cantigas de capoeira, dinâmicas pedagógicas, textos didáticos, dramatizações de situações-problema, vividas por educadores de capoeira, e mesas-redondas, empregadas como suporte aos estudos e análises realizados ao longo do curso, ambas registradas por meio de audiovisuais), efetivadas no curso pelos educadores de capoeira e pelos acadêmicos participantes do processo permitem constatar um avanço, não só em direção ao desafio assumido de se produzir uma abordagem didática para as práticas educativas interculturais, mas, principalmente, na necessidade de se aproximar as fronteiras entre os

saberes acadêmicos e populares, o que foi visto na ação inédita do Núcleo MOVER e da Confraria Catarinense de Capoeira na proposição e gestão desse desafio político-pedagógico que foi o curso PERI-Capoeira, em suas duas versões realizadas.

O processo de tematização dos desafios vividos pelos educadores de capoeira, somado às relações de saber e de poder acima referidas, bem como os resultados mensurados naquelas produções didáticas, demonstram, em seu conjunto, a dimensão intercultural concretizada no curso, na ideia de um programa de investigação-ação, no qual os sujeitos relatam e analisam suas problemáticas a partir de suas próprias visões, linguagens e interesses (ELLIOT, 1978; CORTE REAL; FLEURI, 2005), mesmo considerando que esse processo gera, por vezes, conflitos que precisam ser enfrentados e equacionados coletivamente. No mesmo sentido, esse contexto favoreceu a alternância entre os papéis de coordenação e participação no curso, configurando relações pedagógicas no encontro dos sujeitos educadores-educandos e educandos-educadores, em que ambos constroem e compartilham aprendizagens, em uma concepção na qual a educação é entendida como a relação entre os seres humanos mediatizados pelo mundo, o qual representa os problemas vividos pelos sujeitos e os desafia a agirem juntos (FREIRE, 1987).

Em relação à quarta e última dimensão acima apresentada, hoje se faz presente, no Estado de Santa Catarina, o embrião de uma frutífera rede de intercâmbio e de trocas entre educadores de capoeira. Tal rede, no entanto, necessita da promoção de espaços de articulação e de sustentação, sem os quais pode ser fragilizada e rompida uma experiência ímpar de encontro e de convivência intercultural no universo cultural da capoeira. Essa necessidade premente, somada ao salto de qua-

lidade produzido nas duas edições do curso PERI-Capoeira, em termos dos avanços teórico-metodológicos e didático-pedagógicos, mas, principalmente, no que diz respeito à interculturalidade como uma política cultural e um horizonte epistemológico, são pontos que justificam uma nova etapa de curso de formação de educadores de capoeira.

Por outro lado, algumas situações-limites, em termos de dificuldades e fragilidades percebidas no processo, precisariam ser enfrentadas. Verificou-se (1) a necessidade de se qualificar e priorizar o processo de registro síncrono de percursos de investigação temática, no sentido de se captar e analisar com profundidade os inéditos-viáveis vividos quando educadores tomam suas práticas como objeto de reflexão e produção de conhecimentos. No mesmo sentido, (2) há que se pensar e priorizar estratégias que permitam que os saberes representados pelos sujeitos acadêmicos e educadores de capoeira dialoguem de forma a problematizar relações de saber e poder e, quiçá, romper com velhas hierarquizações. Isso significa, também, (3) a necessidade de gerenciar com atenção os tempos e os espaços do processo de formação. Embora, ao longo dos dois cursos, houvesse disponibilidade por parte dos sujeitos envolvidos em viver plenamente a experiência dialógica intercultural, muitas vezes a participação foi limitada por questões de ordem organizativa e estrutural deles. Considere-se, ainda, (4) a importância da sustentabilidade financeira do projeto e do curso de formação. Se o I PERI-Capoeira foi viabilizado pela alocação limitada de recursos orçamentários, provenientes apenas de rubricas de projetos de pesquisa do Núcleo MOVER, as quais eram justificadas pelo fato de o PERI-Capoeira ser uma experiência piloto de curso de formação de educadores e, portanto, um campo empírico para a investigação e consolidação de referenciais teórico-metodológicos, didático-peda-

gógicos e epistemológicos para as práticas educativas e para formação de educadores; o II PERI-Capoeira avançou em relação a essa questão, vez que contou com equipamentos e recursos advindos do Projeto Integrado de Pesquisa do Núcleo da Rede CEDES da UFSC.

Em propostas posteriores será necessário, entretanto, maior aporte de recursos que viabilizem a exploração de todas as potencialidades que poderão emergir, diante do acúmulo adquirido pelos sujeitos que compartilharam essas experiências de forma densa e envolvente.

Fundamentalmente, essas duas edições do curso PERI-Capoeira constituíram-se como um campo privilegiado de investigação e de formação de educadores, que, diante da consolidação dos referenciais que vêm se elaborando, passaram a ter uma maior compreensão e capacidade de intervenção em relação aos seus desafios educacionais.

Essa experiência formativo-investigativa se constituiu em importante referência para as políticas públicas e ações político-pedagógicas que pode contribuir para subsidiar as exigências impostas pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a qual prevê a obrigatoriedade do ensino da **História e da Cultura Afro-brasileira** nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Nos cursos I PERI-Capoeira e II PERI-Capoeira foram produzidos diálogos político-pedagógicos e científicos que carregam consigo gritos e silêncios históricos de agentes das classes populares. Esses encontros interculturais revitalizaram e trouxeram à tona as complexidades inerentes às chamadas **culturas tradicionais**. A despeito de muitas vezes serem vistas como expoentes da cultura nacional e da brasilidade, as culturas

populares são permeadas por grande número de desafios face às suas singularidades, densidades, plasticidades, rancores, sonoridades, corporeidades, clamores e alegrias.

Referências

ACCORDI, L. de O. *Memória e experiência: elementos de formação na capoeira angola*. Projeto de Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2008.

ANNUNCIATO, D. P. *A Liberdade disciplinada: relações de confronto, poder e saber entre capoeiristas em Santa Catarina*. Florianópolis, 2006. 1 v. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ARAUJO, B. C. L. C. *A capoeira na sociedade do capital: a docência como mercadoria-chave na transformação da capoeira no século XX*. Florianópolis, 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

AZIBEIRO, N. E. *Educação Intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s*. Florianópolis, 2006. 338 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

_____. *Que cara tem o Aroeira? Uma contribuição à sistematização de uma prática de educação popular e inclusão cidadã*. Florianópolis: CEPEC, 2006.

BARBOSA, W. A. *Cultura Purí e educação popular no município de Araponga, Minas Gerais: duzentos anos de solidão em defesa da vida e do meio ambiente*. Florianópolis, 2005. 234 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

BITENCOURT, S. M. *Novas Feministas: Um estudo sobre militância e juventude*. In: XII SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2002, Florianópolis. *Relação de trabalhos*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002a. p. 372. CD-ROM.

_____. *Momentos de Reflexão: A participação das feministas no II Fórum Social Mundial*. In: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO: O DESAFIO DA INTERCULTURALIDADE E DA EQUIDADE, 2002, Campo Grande. *Relação de trabalhos*. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2002b. CD ROM.

_____. *Um olhar sobre a participação das feministas no II Fórum Social Mundial*. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS. *Identidade, Diferença e Mediações*, 2003, Florianópolis. *Relação de trabalhos*. Florianópolis: UFSC, 2003. CD ROM.

_____. *Existe um outro lado do rio?: um diálogo entre a cultura da engenharia e relações de gênero no Centro Tecnológico da UFSC*. Florianópolis, 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. 2003.

_____. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

BRITO, V. A. A. *(in) visibilidade da contribuição negra nos grupos de capoeira em Florianópolis*. Florianópolis, SC, 2005. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CORTE REAL, M. P. *As musicalidades das rodas de capoeira(s): diálogos interculturais, campo e atuação de educadores*. Florianópolis, 2006. 346 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

D'AGOSTINI, A. *O jogo da capoeira no contexto antropológico e biomecânico*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

DE BASTOS, F. da. P. *Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Instituto de Física da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

ELLIOT, J.; What is action-research in schools? In: *Journal of Curriculum Studies*, v. 10, n. 4, p. 355-357, 1978.

FALCÃO, J. L. C. *O jogo de capoeira em construção e a práxis capoeira*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.

FALCÃO, J. L. C.; STOTZ, M. B. *Puxada de Rede e Samba de Roda*. Mover – PERI-Capoeira, Florianópolis, 2005 (mimeo).

FILGUEIRAS, J. de P. *Capoeira em tradução: representações discursivas em um corpus paralelo bilíngüe*. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FLEURI, R. M. *Desafios à Educação Intercultural no Brasil*. *Revista Percursos*, Florianópolis, v. 2, p. 109/128, 2001.

_____. *Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais*. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002a.

_____. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. *Intercultura e educação*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003b.

_____. *O problema da formulação do problema da pesquisa*. Mover, PERI-Capoeira, 2005.

FLEURI, R. M. *et. al. Intercultura: Estudos Emergentes*. Ijuí: Unijuí, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GRABAUSKA, C. J. *Investigação-ação na formação dos profissionais da educação: redimensionando as atividades curriculares de ciências naturais no curso de pedagogia*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 1999.

GRABAUSKA, C. J.; DE BASTOS, F. da P. Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. In: MION, R. A.; SAITO, C. I. (Orgs.). *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

GRANDO, B. S. *Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT*. Florianópolis, 2004. 355 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MWEWA, M. *Indústria cultural e educação do corpo no jogo de capoeira: estudos sobre a presença da capoeira na sociedade administrada*. Florianópolis, 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

PEREIRA, D. M. *Capoeira e Coporeidade*. Monografia (Graduação em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

SILVA, B. E. S. da. *Menino qual é teu mestre? capoeira pernambucana e as representações sociais dos seus mestres*. Florianópolis, SC, 2006. 1 v. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

TOMAZZETTI, C. M. *Pedagogia e Infância na perspectiva Intercultural: implicações para a formação de professores*. Florianópolis, 2004. 1 v. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

TRAMONTE, C. *O Samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba de Florianópolis*. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

_____. *Com a Bandeira de Oxalá!:* Trajetórias, práticas e concepções das religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis. Itajaí: Univali, 2001.

VIEIRA, L. R. *O jogo de capoeira: cultura popular no Brasil.* Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

VIEIRA, R. S. *Juventude e sexualidade no contexto (escolar) de assentamentos do movimento dos trabalhadores rurais sem terra.* Florianópolis, 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

ZINI, J. *Preconceito e discriminação da mulher na capoeira.* Monografia (Graduação em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

Capítulo VII

Futebol e Capoeira no alto da Caieira: rumo à consolidação de Núcleo de Cultura Popular e de Movimento – NCPM

Paulo Ricardo do Canto Capela

Edgard Matiello Júnior

Paulo Sérgio Cardoso da Silva

Marcos Cordeiro Bueno

Introdução

Inicialmente, é preciso destacar que a reflexão aqui apresentada só foi possível em virtude da vontade política e do apoio financeiro obtido junto à Rede CEDES e à FINEP, bem como pela parceria com preciosos companheiros do NEPEF (Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física – UFSC) e de integrantes de instituições, movimentos e grupos sociais de Florianópolis, destacadamente: Central Catarinense de Capoeira Angola; Centro de Evangelização Popular e Centro Cultural Escrava Anastácia.

Trata-se, neste texto, de refletir sobre processo educacional envolvendo esporte e lazer iniciado em 2007, o qual, apesar de ter prazo de duração estipulado previamente para apenas um ano, tem sido mantido até o presente momento apesar

das inúmeras adversidades enfrentadas (financeiras, sociais e políticas).

Nesse sentido, partimos do entendimento de que, em termos gerais, as políticas públicas de esporte e lazer formuladas e praticadas hegemonicamente em nosso país têm praticamente ignorado a cultura de movimento primeira⁵³ das comunidades, e quando a consideram, não dão a devida importância às carências, gostos e necessidades dessas populações. Predominantemente, são utilizadas metodologias inapropriadas para entender com profundidade a organização social e cultural nessas comunidades e os processos de intervenção costumam ser autoritários e definidores de padronizações (desde as instalações criadas pelo poder público, costumeiramente quadras poliesportivas e campos de futebol), sem compromissos duradouros com a repercussão, muitas vezes contraditória, dessas ações.

Em nosso entendimento, conforme literatura especializada (DEMO, 2001; 1994; DIECKERT, 1984; MANHÃES, 2002; CBCE, 1997; CAVALCANTI, 1984) e nossas experiências anteriores em diferentes projetos sociais, as políticas públicas de esporte e lazer oferecidas às comunidades empobrecidas quase sempre são produzidas por tecnocratas e *experts* distanciados do cotidiano das pessoas a que se destinam, os quais, em seus gabinetes ou salas universitárias, planejam equipamentos e atividades que: i) cooptam politicamente os sujeitos em virtude de serem – o esporte e o lazer – elementos sedutores e geradores de falsa sensação de segurança social; ii) são realizadas

⁵³ A valorização da cultura primeira é, segundo Freire (1982), o primeiro ato da ação educacional libertadora; é o momento de identificar os elementos significativos do "estar no mundo" dos sujeitos envolvidos nos processos de construção de suas existências. No texto é empregado no sentido de garantir o momento de perceber e valorizar a rica cultura das práticas culturais de movimentos (jogos, brinquedos, brincadeiras, danças, etc.) dos sujeitos das comunidades empobrecidas, na elaboração de políticas de esporte e lazer que as atenderão.

com a intenção de ocupar o tempo livre da população carente, mantendo-a em “áreas autorizadas das cidades”, tornando-a invisível aos demais moradores incluídos nos projetos de lazer das áreas “centrais”; iii) promovem a “docilidade” de jovens e crianças que, ao alienarem-se no seu lazer, são também alienados e impedidos de reivindicar do poder público outros de seus direitos mais elementares e legítimos.

Contrariamente a essas proposições, temos buscado atuar em perspectiva educacional a partir da consolidação de Núcleos de Cultura Popular e de Movimento. Neste caso, apesar do nome induzir ao entendimento de se tratar de edificações que abrigam determinadas práticas corporais, na verdade, estamos falando de projetos e construções de políticas públicas de Educação Física, esporte e lazer centrados em processos educacionais e pedagógicos alicerçados nas vidas concretas. Projetos que gerem participação comunitária e vida plena em suas ações.

Portanto, nosso texto tem como objetivo descrever e refletir sobre alguns dos trabalhos que realizamos utilizando o futebol e a capoeira como conteúdos de ensino, analisando o potencial gerador de diálogos interpretativos da cultura de esporte e lazer da comunidade empobrecida de Florianópolis, confrontando essa cultura com o Clube Social. Quanto ao Clube Social, trata-se de equipamento para esporte e lazer prometido pelo executivo municipal há cerca de seis anos, sem que até o presente momento tal promessa tenha se concretizado, independentemente das críticas bastante consistentes que a própria comunidade vem fazendo em relação a esta estrutura, desde sua concepção arquitetônica descontextualizada até o tipo de atividades a que se destina.

Primeiros passos dos caminhos trilhados

O campo

Este projeto vem sendo desenvolvido no Alto da Caieira do Saco dos Limões (Alto da Caieira será a denominação que utilizaremos daqui por diante), em Florianópolis, SC; um bairro que embora não possa ser caracterizado como fisicamente distante dos centros administrativo e de poder do município, foi constituído historicamente em meio ao convívio muito próximo de outras comunidades pobres e bairros residenciais de classe média e alta, que, de certa forma, limitaram suas possibilidades de expansão territorial e de desenvolvimento, deixando sua população praticamente isolada no topo de um morro.

A escolha por esta comunidade se deu a partir de diálogo com lideranças de movimentos sociais de Florianópolis, em especial, pela indicação de agentes do Centro Cultural Escrava Anastásia, uma ONG que tem se voltado à articulação dos movimentos sociais e comunidades urbanas empobrecidas deste município. Neste diálogo, os principais elementos tomados em conta para a definição por esta comunidade podem ser assim enunciados:

- a) Devido à inexistência de oferecimento de equipamentos públicos e outras formas de realização de políticas sociais de esporte e lazer no local.
- b) Apesar da precariedade da infraestrutura urbana e dos problemas sociais inerentes à situação de empobrecimento da população (moradias precárias, carência de alimentos, desemprego e criminalidade, por exemplo), o Alto da Caieira foi avaliado como dotado de plenas condições para abrigar, com relativa

segurança, projetos envolvendo estudantes universitários, na medida em que há organização comunitária comprometida em auxiliar no processo de qualificação das condições de vida ali presentes.

- c) Pela sua proximidade com a UFSC, facilitando, portanto, o deslocamento dos acadêmicos e dos professores em suas idas a campo, evitando com isso conflitos desnecessários entre estas e outras atividades de trabalho e estudo do grupo.

Outro fato determinante foi a promessa pelo executivo municipal da construção de um equipamento público de esporte e lazer, justamente sobre o único espaço de convívio mais amplo disponível para os moradores, os quais vêm se apropriando desse espaço em suas partidas de futebol e outros jogos e brincadeiras. Trata-se de um espaço construído pelos moradores através de mutirão, denominado por eles de *campinho* ou *campo de futebol*.

Quando iniciamos nosso projeto, o campo de futebol da comunidade encontrava-se em condições precárias: era de terra com piso duro e com muitas pedras, a grama restante estava alta, possuía à sua volta arbustos e algumas árvores e estava muito sujo pelo lixo depositado pela própria comunidade. As traves eram de madeira sem pintura e caíam com o impacto das bolas chutadas com mais força, além de serem assimétricas uma em relação à outra. Enfim, era um espaço caracterizado pela precariedade e pelo descuido, pouco atraente em termos estéticos e até mesmo perigoso.





A intervenção pública para conservação e limpeza da área não existia, somente havia uma promessa de construção de um equipamento de lazer denominado de *Clube Social*.

Assim é que nossas intervenções na comunidade se deram através da atuação de dois bolsistas do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC no referido local, sendo um deles o responsável pelo ensino de capoeira e outro pelo de futebol, com atividades concentradas entre os meses de maio e novembro de 2007. Com bolsas relativas a 20 horas semanais, cada um deles atuou em três períodos semanais, com encontro de ambos em horário comum, aos sábados, pela manhã, tendo em vista a maior concentração de crianças nesse dia e horário.

As segundas-feiras, na Universidade, eram destinadas para reuniões de avaliação dos registros de campo da semana anterior; eram programadas as atividades da semana e estabelecidos, entre os coordenadores e acadêmicos, os novos focos de observação para realização dos registros. Além disso, no que se refere especificamente às oficinas de futebol e capoeira, neste dia eram discutidos os planejamentos das aulas.

As primeiras descobertas e delimitação do trabalho

Nos dois primeiros meses, quando iniciamos o trabalho, foram realizados estudos sobre metodologias da pesquisa qualitativa, visando qualificar os acadêmicos a estabelecerem diálogo com os moradores, e também foram feitas análises e discussões a respeito de investigações realizadas por outros pesquisadores na mesma região, buscando mais clareza sobre a conjuntura sócio-cultural das crianças e jovens. As primeiras incursões no campo foram registradas, sistematizadas, analisadas, discutidas e refletidas, buscando reorientar a sequência dos trabalhos.

Nessa fase pudemos obter informações significativas sobre a vida e cultura dos moradores. Identificamos que a grande maioria dos adultos moradores da comunidade tem suas origens no contexto rural, oriunda de cidades interioranas de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná.

As pessoas com as quais dialogamos demonstraram ter muito conhecimento a respeito da natureza, tais como relativos à plantação, às espécies de árvores, flores, chás e ervas medicinais, pássaros e animais silvestres (muitos desses animais eram caçados para alimentação), enfim, são bons conhecedores de cultivo da terra e de criação de animais para própria subsistência⁵⁴.

Os moradores afirmam ter vindo para Florianópolis em busca de melhoria de vida e de emprego. A grande maioria dos homens e jovens adultos está desempregada ou trabalha na construção civil (em empresas ou como autônomos), no co-

⁵⁴ Um fato a destacar é que são poucos os adultos da comunidade “nativos” de Florianópolis, caracterizando um meio cultural que não é típico da cultura “Ilhoa” florianopolitana.

mércio, ou realiza pequenos serviços gerais como pinturas, marcenaria e jardinagem. As mulheres e jovens realizam afazeres do lar, ou atuam como empregadas domésticas e babás em outros bairros de classe média e alta. Os adultos da comunidade com quem dialogamos não possuem curso superior.

Quanto aos jovens, na sua maioria, ou estavam fora da escola ou cursavam séries do ensino básico, com atraso de suas idades em relação à série de referência, devido às inúmeras reprovações.

As opções de esporte e lazer dos jovens eram e ainda são restritas ao futebol, com práticas entremeadas de brinquedos e brincadeiras populares que envolvem baixo custo, tais como pião, bola de gude e pipa. Outro fato significativo é o conhecimento deles sobre o “mundo” do tráfico de drogas existente na comunidade.

Quanto às crianças, são muitas, aproximadamente 600, algumas sem rotinas básicas (refeições e higiene) em consequência da desestruturação familiar. Muitas crianças são “assistidas” precariamente por moradores e vivem desprovidas de educação, segurança e afetos familiares mínimos. Há também crianças que durante o dia são criadas pelos irmãos maiores, para que seus pais possam trabalhar.

Frente ao contexto da comunidade as atividades esportivas e brincadeiras das crianças eram, geralmente, realizadas no interior das residências, nas ruas estreitas e precárias e no campo de futebol de terra.

As brincadeiras dos jovens e das crianças do Alto da Caieira, assim como as estações do ano, possuem “épocas” para acontecer. As “épocas” não possuem data exata para ocorrer, são definidas entre as crianças e jovens e variam até entre regiões da própria comunidade.

Não aprofundamos entendimento sobre as “épocas” em nosso trabalho, porque buscávamos, naquele momento, outro objetivo, uma primeira aproximação com a comunidade, mas mesmo assim tivemos momentos significativos ao interagirmos com essa cultura infantil.

Ao identificarmos que as crianças em determinada semana de nossa pesquisa jogavam pião, organizamos na semana seguinte um festival sem saber que a “época” do pião já havia acabado. Não conseguimos participantes para o festival, pois da mesma forma que uma brincadeira vem forte na sua “época”, na seguinte, perde-se o interesse, com exceção do futebol que é praticado o ano todo. Assim como as “épocas”, as regras das brincadeiras também possuem aspectos bem próprios daquela comunidade.

Quanto ao campinho de futebol e seu entorno, principal espaço utilizado pelos jovens e crianças, ele foi construído há cerca de 20 anos pelos moradores, através do uso de ferramentas rudimentares, tais como foices, enxadas e picaretas. Sua manutenção tem sido feita através de mutirões, sem recursos materiais apropriados ou apoio da Prefeitura. Foi construído em um terreno cedido por proprietário privado e sem condições técnicas que possam, por exemplo, evitar os constantes alagamentos; o contato de bolas com o telhado da vizinhança; ou abrasões nos corpos das crianças, em virtude do atrito com o terreno de chão batido. Enfim, apesar de bastante utilizado, tratava-se de espaço sem atrativos e mantido em condições de improviso permanente.

Portanto, estávamos começando nossos trabalhos em uma comunidade urbana empobrecida, sem atenção por parte do Estado e com a “promessa” de receber equipamentos de esporte e lazer (*Clube Social*).

O melhoramento do campinho de futebol, a grande jogada de articulação com a comunidade

Começando o jogo...

A partir de julho de 2007 (terceiro mês do trabalho) identificamos que o campinho de futebol seria a “porta de entrada” mais significativa para articular as oficinas de futebol, capoeira e o processo educativo de diálogo com os moradores. Passamos a “subir o morro” com regularidade às quintas-feiras à tarde com o futebol, às sextas-feiras pela manhã com a capoeira e aos sábados pela manhã com ambos.

Quando iniciamos as oficinas de capoeira e futebol as crianças e jovens não respeitavam muito os horários acordados para o início das atividades, chegavam a qualquer horário, talvez até porque não acreditassem no nosso comprometimento com eles.

Após um mês de atividades, houve significativa melhoria no cumprimento dos horários estabelecidos. Na hora marcada compareciam crianças e jovens em número suficiente para as atividades iniciarem. No transcurso iam somando-se outros solidariamente acolhidos. Eram de várias idades e sedentas por nossa atenção, muito receptivas às atividades propostas.

Não utilizávamos, para o planejamento das atividades, planos de aula convencionais, determinávamos temáticas, estratégias metodológicas e estabelecíamos alguns focos específicos de atenção sobre determinados grupos de crianças ou mesmo sobre alguma criança específica.

Buscávamos, junto com o ensino da capoeira e do futebol, a problematização das condições de vida da comunidade

e reforçávamos a educação de valores para a convivência harmoniosa, crítica e coletiva. Abordávamos nos encontros temas como: a discriminação; as diferenças a serem respeitadas para que o jogo de futebol pudesse acontecer e para que fosse bom para os meninos e as meninas; a possibilidade de jogar futebol com pessoas de idades e tamanhos diferentes, que os “mais novos” (crianças menores) poderiam jogar com os “mais velhos” (jovens e adultos), desde que fossem respeitadas algumas regras.



O mutirão como estratégia pedagógica de ensino do futebol

Jogar futebol era a principal atividade na comunidade, porém a conservação da área de lazer era precária.

Foi proposto então que juntos revitalizássemos o campo de futebol e seu entorno, sendo essa uma ideia bem aceita. Depois de dois encontros iniciamos os mutirões de limpeza e melhoramento do local.

Os mutirões foram muito importantes no processo de educação da comunidade. Através da disciplina, da organização e de práticas coletivas os moradores foram percebendo que juntos poderiam “transformar” o seu espaço e a sua realidade.

A mobilização para os mutirões inicialmente foi lenta, as primeiras a participar foram as crianças menores, logo aparecendo mais crianças, jovens e alguns adultos. Nosso envolvimento ativo os estimulava a irem se engajando em atividades coletivas já praticadas por eles no passado, mas agora praticamente esquecidas. Aos poucos iam aumentando as “mãos nas atividades” e começava a transformação da área de lazer de uso comum.

As tarefas acordadas para o mutirão de melhoramento foram as seguintes: limpeza do local (limpar ao redor do campo e o próprio campo); construção de bancos (para que os que não estivessem jogando e os pais assistissem à capoeira e ao futebol sentados); conserto das traves existentes (fixar, lixar, pintar e colocar redes); construção de uma horta-escola comunitária (como opção para as crianças e jovens aprenderem a cultivar a terra, através da participação de moradores adultos que têm conhecimentos a respeito); fazer e instalar lixeiras; instalar torneira com água potável para beber depois das atividades no campinho e, por fim, conquistar camisetas, tênis, bola e demais materiais para jogar futebol, com conforto, deixando os pequenos jogadores “arrumadinhos” e com segurança.

Entendendo o esquema tático do mutirão: embelezando o espaço de lazer

Através dos mutirões começamos a limpeza pelas áreas ao redor do campo de futebol e também realizamos a capina do local onde seria a horta-escola comunitária.

Nesse momento do projeto muitas pessoas da comunidade começaram a perceber e se aproximar do espaço de lazer (projeto), momento em que pudemos estabelecer inúmeros diálogos e conhecer melhor a vida comunitária ali existente (um dos objetivos de nossa pesquisa).

Com a conclusão de uma primeira limpeza geral nesta área de lazer da comunidade, partimos para a limpeza e reconstrução do campinho de futebol.

Primeiro fizemos a retirada do mato e das ervas daninhas. Era tão grande o volume que demoramos mais do que o planejado. Nessa etapa novos moradores adultos da comunidade foram se envolvendo.

Decidimos criar o “futebol de mutirão” para limpar o campo sem precisar interromper as atividades de ensino do futebol e da capoeira. Durante as aulas-mutirão, jogávamos futebol, tocávamos os instrumentos e cantávamos as músicas de capoeira enquanto o “trabalho” de capina e limpeza era feito. Cada um fazia o que conseguia e do jeito que conseguisse. Desse modo, o campo ficava cada vez mais limpo, bonito e apropriado para jogar, tudo acontecendo sem deixar de jogar futebol e brincar de capoeira.



Foram duas semanas removendo montes de terra e barro da lateral do campinho, retirando pedras, cacos de vidro e outros objetos que ofereciam risco às crianças.

Ferramentas como: vassouras, ancinhos, enxadas, carrinho e outros instrumentos utilizados foram cedidos por moradores, que passaram a se reinteressar pela área que estava praticamente abandonada.

O campinho começava a ser refeito e embelezado com a participação comunitária. Com o mutirão e a remoção dos montes de terra, o campinho ficou maior, os buracos foram tapados, a terra caída pela erosão atrás das linhas de fundo do campo foi retirada; quando chovia já não se formavam tantas poças d'água; as traves foram refeitas e centralizadas.

No mutirão, fase de embelezamento, planejamos a pintura das traves de futebol, trabalho que deveria ocorrer em dois encontros. No primeiro encontro combinado choveu e não foi possível completar a tarefa, sendo então sugerido que as crianças e jovens a complementassem sem a participação dos estagiários (uma espécie de tarefa para casa). Na semana seguinte, quando chegamos, as traves estavam pintadas.

O registro de um estagiário em seu diário foi que havia ocorrido uma mudança de atitude nos jovens e crianças da comunidade com relação àquela área de lazer; ele percebeu a magnitude educacional do processo que ele estava conduzindo. Sua fala foi: “[...] no início das intervenções isso seria muito improvável de acontecer”.

O outro fato significativo foi a organização de um torneio de futebol realizado pela Associação dos Moradores logo após o mutirão.

No torneio, num sábado pela manhã jogaram as crianças e no sábado à tarde os jovens que não trabalhavam. No domingo jogaram os adultos, porque, sendo o dia de folga, todos os homens-jogadores poderiam participar. Para as mulheres não houve programação, sendo que, apenas em um momento de intervalo, algumas meninas e mulheres ensaiaram alguns chutes. A participação das mulheres deu-se em torno do campo, sendo que desconhecíamos muitas delas, nos levando a perceber a importância do esporte naquela localidade. De fato, temos participado de missas em diferentes designações religiosas, de manifestações públicas externas à comunidade e de reuniões da Associação dos Moradores, dentre outros eventos, impressionando-nos, portanto, como é preciso variar o tipo de nossas inserções para que possamos ao menos identificar as pessoas com e para as quais realizaremos nosso trabalho.

O torneio movimentou o bairro. Os moradores improvisaram nas áreas do entorno alguns bancos, mesas, uma grande churrasqueira e um bar (denominado por eles de copa); encomendavam espetos de churrasco com a carne ainda crua; compravam a salada e a bebida.

Enquanto a carne assava os moradores assistiam e jogavam futebol, acompanhando os filhos que brincavam; conversavam com os vizinhos, esposas, namorados e namoradas, eram “colocados em dia” vários assuntos.



Outro fato significativo foi que durante a realização do torneio a violência “não entrou em campo”. O Alto da Caieira tem sido estigmatizado, sem o devido cuidado, pela mídia e pela polícia, dando a entender que naquela comunidade tudo o que acontece é cercado de muito risco e todas as pessoas são violentas, o que, em termos gerais, não é verdade. Os jogos e a arbitragem do torneio foram organizados pelos próprios moradores, foi um exemplo das inúmeras relações comunitárias sadias e não violentas ali existentes. Durante o torneio não houve nenhum incidente de violência ou indisciplina entre jogadores, equipes, e nem com os organizadores, árbitros, ou torcedores.

A Polícia Militar, cuja atuação na comunidade tem sido muito questionada pelos métodos adotados, também esteve presente, mas de forma muito discreta, e também não precisou intervir. Foi bem recebida, estabelecendo diálogos com temas variados, incluindo as expectativas da comunidade com relação à segurança do bairro. Da parte dos policiais, também foram feitas queixas sobre os dilemas de seus trabalhos, segundo eles, relativos aos perigos da profissão e quanto à necessidade deles, mesmo a contragosto, terem de acatar “ordens superiores”.

É assim que o lazer e os encontros na comunidade, que estavam esquecidos, começam a reaparecer. O terreno do campo de futebol passa a ser novamente utilizado como ponto de encontro. Começam a ser “desenhados” os primeiros traços do que vimos denominando de Núcleo de Cultura Popular e de Movimento, a partir da autogestão daquelas pessoas.

Penalidade máxima! – promessa do Clube Social não é cumprida

A promessa feita à comunidade, pela Prefeitura de Florianópolis, de ali construir equipamentos de esporte e lazer (*Clube Social*), até hoje não foi cumprida, quando já transcorreram muitos anos do seu anúncio.

Enquanto a comunidade espera pela efetivação da promessa de campanha de terem uma área de lazer na comunidade, o executivo municipal já deu início à construção de mais três áreas de esporte e lazer em outros bairros do entorno, com investimentos, em alguns casos, até cinco vezes superiores⁵⁵ ao necessário para a implantação dos equipamentos demandados para o Alto da Caieira.

O espaço existente e minimamente recuperado pelo “futebol de mutirão” foi completamente descaracterizado por empreiteiras que realizam obras de infraestrutura do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento, ação de iniciativa do Governo Federal) na comunidade.

As empreiteiras, contratadas pela Prefeitura, sem qualquer diálogo prévio com os moradores, transformaram o campo de futebol e as áreas anteriormente existentes e recuperadas no mutirão em depósito de entulhos e aterro de suas obras,

⁵⁵ As obras de que falamos são: Revitalizando a Trindade: construção do campo da gruta; custo da obra R\$ 255.986,79 com data de início em 14/06/2007 e prazo de conclusão de 90 dias; Construção da praça de Esportes e Lazer da Costeira; custo da obra R\$ 1.424.030,47 com data de início em 05/06/2008 e prazo de conclusão de 150 dias; Construção de Campo de Futebol e Vestiário na Costeira do Pirajubaé; custo da obra R\$ 370.044,45 com data de início em 03/07/2008 e prazo de conclusão da obra para 03/01/2009. São obras já em andamento ou concluídas, cujo compromisso assumido e início ocorreram posteriormente às promessas do Clube Social para o Alto da Caieira. Estão localizados em regiões centrais e com melhor infraestrutura urbana. Inclusive uma das obras foi feita para dar mais estrutura e embelezar o entorno de um shopping, cuja construção em área de preservação ambiental foi fortemente contestada pelos movimentos sociais e ambientalistas da cidade, mas que, apesar de todos os protestos quanto aos evidentes danos causados ao ambiente, obteve licença para ser inaugurado e segue funcionando como se nada devesse à cidade de Florianópolis e à natureza.



inclusive derrubando as únicas árvores que embelezavam e proporcionavam sombras nos dias quentes⁵⁶.

Quanto às pranchas do projeto do *Clube Social* às quais tivemos acesso, há uma completa inadequação desse projeto à realidade da comunidade, desde seu conceito e concepção arquitetônica, que não contemplam a cultura primeira dos moradores, que não foram ouvidos no momento de sua elaboração, e também quanto aos equipamentos projetados que são inapropriados e não contemplam as principais solicitações e demandas descritas pelos moradores em nossos diálogos⁵⁷.

O *Clube Social* apresentado propõe os seguintes equipamentos de esporte e lazer: mirante, quadra de futebol, pequeno parque infantil e piscina.

Quanto à inapropriação do que foi projetado podemos destacar como mais emblemática a construção de uma piscina.

56 As poucas árvores ali existentes foram sacrificadas. A única árvore frutífera, uma árvore de canela, uma pata-de-vaca e uma frondosa paineira, em cuja sombra assistíamos aos jogos no campinho, e quando florida, dava, com seu tom rosa, uma beleza toda especial ao local onde acontece o lazer da comunidade.

57 Identificamos como demandas significativas da comunidade: um espaço de arquitetura semelhante a um “galpão crioulo” (construção de formato redondo), para realização de reuniões, cursos, ginástica, encontros festivos da comunidade, etc.; um espaço com sombras, mesas e bancos para os pequenos jogos, como carteadado, dominó, dama, e para a “prosa” e o chimarrão; um campinho de futebol com areia que não machuque as crianças e para jogar descalço; uma creche para as crianças com vários brinquedos infantis (balanço, escorregador, gangorra, etc.), um espaço para uma horta-escola da comunidade; cancha de bocha; local para os treinamentos de corredores do bairro. Além dessas necessidades, poderiam ter outras não demandadas pela comunidade, mas muito relevantes dentro do contexto cultural de vida urbana como sala de cinema, biblioteca, quadra poliesportiva, etc.

A região, localizada no alto de um morro bastante elevado, sofre com calor e frio intensos e fortes ventos na maioria dos meses do ano, o que tornaria uma piscina sem aquecimento e descoberta um equipamento de pouca utilização, e mesmo que tivesse aquecimento adequado traria outras demandas. Uma delas com relação às vestimentas de banho, tais como sungas, maiôs, toucas e óculos de natação.

Teriam ainda que ser resolvidos outros problemas como a permanência de profissionais (servidores públicos) especializados, tais como médicos, para realização de exames para uso da piscina, já que, atualmente, conforme relatos, é preciso aguardar “mais de mês” para ser atendido (em condições limitadas e precárias) em postos de saúde da própria Prefeitura. Seria necessário também guarda-vidas e funcionários especializados, tanto para tratar a água quanto para realizar a manutenção dos equipamentos e organizar a utilização da piscina, dentre outros profissionais.

Apagam-se as luzes: os comentários e reflexões finais do jogo e os novos desafios

A proposição conceitual dos NCPMs como estamos sugerindo, possibilita perspectivar políticas públicas de esporte e lazer, com e para as comunidades. Possibilita a valorização da vida e a promoção da cidadania emancipada (FREIRE, 1982; DEMO, 1994; TORO, 2002).

Muito mais do que apenas belas construções contendo um conjunto de equipamentos de esporte e lazer para as comunidades, oferecidos como doação pública, ou “generosidade” dos “governantes de plantão”, os NCPMs são sínteses materializadas do estar no mundo das pessoas das comunidades. Pessoas

portadoras de tradições, culturas próprias, desejos (uns legítimos outros não) e, sobretudo, pessoas com muitos sonhos, muita esperança para si, seus filhos e netos.

Os NCPMs não são construídos apenas com cimento, areia, tijolos, pedras, etc.; não são apenas palcos para espetáculos; não são construídos para privilegiar poucos, apenas os que se destacam nas experiências normatizadas da cultura corporal de movimento esportivizada.

Os elementos que vimos anunciando para a edificação dos Núcleos de Cultura Popular e de Movimento, além dos tradicionais elementos materiais utilizados em qualquer construção arquitetônica de boa qualidade, exigem um cimento diferente. Um “cimento humano” composto de atenção (mais e levada atitude humana de um ser para com o outro), generosidade, fraternidade, cooperação, militância, organização, luta coletiva, brincadeira, alegria, festa, dança. Ingredientes capazes de dar união aos projetos em seu início e em suas demais fases.

Os Núcleos de Cultura Popular e de Movimento, como políticas públicas, são em sua essência projetos de humanização para o “ser mais”⁵⁸ da expressão humana das múltiplas linguagens de movimento.

Assim como uma obra arquitetônica, esse projeto precisa de alicerces firmes para sustentar a estruturação do restante da construção. Da mesma forma os NCPMs também precisam, em seu nascedouro, ser edificados sobre os “alicerces” das opções políticas, ou seja, é preciso ter claro a favor do que e de quem ele atua, portanto contra o que e contra quem será edificada a sua construção.

⁵⁸ “Ser mais” é uma expressão forjada por Paulo Freire, importante educador brasileiro, para falar sobre a vocação ontológica inerente aos seres humanos, mas que, segundo ele, encontra-se diminuída no contexto das relações sociais fortemente determinadas pela lógica do contexto social capitalista.

Nos NCPMs a sua dimensão política e pública deve estar articulada: com as teorias científicas mais elaboradas; com as mais avançadas tecnologias e com as demandas das populações empobrecidas do campo e cidade.

Os NCPMs são construídos a partir do diálogo participativo e da reflexão crítica com os técnicos e com os políticos dos órgãos executivos do estado (municipais, estaduais e federais), envolvendo nesse diálogo os sujeitos das comunidades.

Nos diálogos vão sendo desveladas, porque destacadas da própria vida das comunidades, as culturas corporais primeiras de movimentos presentes nas “tradições comunitárias” de jovens, crianças, adultos, idosos, homens e mulheres, os quais precisam ser colocados na centralidade das ações políticas de esporte e lazer.

Nos Núcleos de Cultura Popular e de Movimento, desde a sua fase de planejamento, são apresentadas e discutidas conjuntamente as inúmeras possibilidades técnico-arquitetônicas de dar forma, funcionalidade, segurança, conforto e beleza estética às áreas de lazer e aos equipamentos a serem instalados.

Portanto, a metodologia de sua implantação confere às comunidades a oportunidade e o direito de serem ouvidas quanto à deliberação dos espaços físicos das construções e dos equipamentos, e também de deliberarem e escolherem “as práticas corporais de movimento”⁵⁹ que desejam efetivar nessas áreas, inclusive perspectivando alternativas de lazer, até então

59 A expressão práticas corporais de movimento é aqui utilizada em superação à concepção epistemológica da área de Educação Física, vinculada à Atividade Física e Saúde e ao treinamento esportivo enquanto campos de conhecimentos e discurso científicos sobre a gestualidade humana (cultura humana de movimento), e que transformam-se em práticas políticas, pedagógica, ideológicas e, também, em proposições de políticas públicas de esporte e lazer.

incomuns, ou inatingíveis pela condição de vida⁶⁰ em que se encontram.

Nos processos pedagógicos que vimos propondo de pensar e planejar as áreas, os equipamentos e as práticas de esporte e lazer são também pensadas as próprias vidas de seus moradores e da comunidade.

São processos que possibilitam aos moradores “perceberem-se” no mundo, e de sujeitos erguerem-se a sujeitos de suas próprias histórias de vida. Através de momentos síntese de suas histórias corporais e de lazer parte-se em direção a novas perspectivas para seus esportes, lazares e vidas comunitárias compartilhadas.

Sendo assim, utilizamos o “trabalho” do mutirão como princípio educativo para esclarecer e fortalecer a própria cultura local, para construir alternativas que podem melhorar a vida enquanto não se conquista, através de luta coletiva, uma maior responsabilização do poder público para com a comunidade. Portanto, o mutirão teve também como princípio educacional a formação da cidadania ativa e reivindicativa.

As atividades de futebol e capoeira por certo não resolveram todos os problemas do esporte e lazer da comunidade, mas serviram para mostrar uma “linguagem de possibilidades” de prática de esporte e lazer de resistência, capazes, como processo continuado (projeto pedagógico de esporte e lazer para e da comunidade), de trazer elementos positivos para a transformação da atitude dos moradores entre si, com os demais moradores da cidade (humanizar a cidade) e com poder público da cidade (cidadania ativa). Como escreveu um dos bolsistas

⁶⁰ Condição de vida já “naturalizada” e “normalizada” frente à vida alienada e empobrecida material e culturalmente vivida pela maioria das comunidades urbanas, consequência das condições de trabalho (empregos, subemprego, ou desemprego) impostos à grande parcela de moradores das cidades.

em um momento de avaliação “[...] vale lembrar que o importante não é o resultado final mas sim o processo”.

Portanto, nossa intenção foi utilizar o futebol e a capoeira como exemplos de como essas atividades podem (e devem) ser utilizadas com outros objetivos que não apenas praticá-los (ensinar sua técnica) mediante códigos de selecionar, excluir e competir obrigatoriamente. A capoeira e o futebol quando transformados pedagogicamente podem ser também práticas educativas para a auto-organização e mobilização comunitária.

Os mutirões, o futebol, a capoeira, as metodologias utilizadas, as ferramentas emprestadas da comunidade, foram todos instrumentos de pesquisa e de ensino, cuja racionalidade científico-pedagógica formou pessoas, educou relações, gerou auto-organização e estimulou o gosto estético pelo bom e pelo belo. Isso nos fez ver que a vida comunitária “simples e arrumadinha” precisa ser estimulada para todas as regiões das cidades para romper com a cultura do desejo do supérfluo, impossível de ser acessado por todos e insustentável para a preservação da natureza e das cidades. É preciso superar o perverso modo de vida da sociedade capitalista e suas estratégias, inclusive nas práticas e políticas públicas de esporte e lazer.

O Alto da Caieira frente a essa política terá que aguardar chegar sua vez ou organizar-se com outras comunidades empobrecidas de Florianópolis e, através do conhecimento profundo acerca de suas próprias condições de vida e da importância do esporte e lazer, realizar luta social com reivindicação qualificada, tendo em vista um horizonte de justiça social e transparência quanto à utilização de recursos públicos.

Destacamos ainda nesse momento final de nossas reflexões uma atividade que foi muito significativa e que não estava no planejamento de nosso trabalho, nossa participação, atra-



vés de convite da comunidade, no movimento de organização coletiva para reivindicar fornecimento de água para suas casas.

Assim, através da mobilização de moradores, foi ocupada a companhia responsável pelo abastecimento de água no município, para forçar negociação para regularizar o abastecimento, que era interrompido por períodos de até um mês. A comunidade exigia água para as pequenas tarefas domésticas: banho, lavagem de roupa e preparo das refeições, reclamando que se encontravam em situação insuportável. Ter água nas torneiras era uma

antiga reivindicação da comunidade que não era atendida há mais de 15 anos. Com a mobilização, organização comunitária e a nossa participação nas rodadas de negociação, tal exigência foi finalmente conquistada, mesmo que neste momento de forma emergencial, temporária e provisória, até que o problema se resolva definitivamente.

Nossa avaliação é a de que participamos de uma experiência significativa, que permitiu que discutíssemos com os acadêmicos, no contato direto com o problema, a impossibilidade de propor o esporte e lazer apenas de forma técnico-instrumen-

tal, ou seja, descuidando do contexto de vida das comunidades. Por sua vez, eles, nesta atividade, perceberam que não era possível que as crianças participassem do proposto nas oficinas de futebol e capoeira enquanto não tivessem água para reidratá-los após as atividades, ou para tomarem banho, permitindo irem, no dia seguinte, com roupas limpas para a escola.

A água tem sido um dos principais problemas de subsistência enfrentado e que tem gerado desestabilização, provocando, conflitos entre os moradores da própria comunidade e deles com os moradores do bairro vizinho (Serrinha).

Mesmo melhorando o abastecimento de água, os moradores da comunidade vizinha continuaram a sofrer com a sua falta, o que levou as lideranças do Alto da Caieira a serem solidárias com seus problemas e a estimularem na comunidade a concessão da água armazenada em seu reservatório recém-conquistado pela mobilização.

Contudo, esse ato de solidariedade entre seres humanos, algo raro nas cidades e que deveria ser motivo de alegria e exemplo a ser enaltecido, tem se transformado em causa de novos conflitos entre moradores dos dois bairros, pois se a água conquistada ainda é insuficiente para as necessidades básicas do próprio Alto da Caieira, também é insuficiente para ser cedida para a outra localidade.

Nós, como educadores, frente a esse fato e ao convívio com essa população carente ficamos imaginando como seria, em meio a esse conflito histórico que causa muito sofrimento, ter naquele local uma piscina conforme estava proposto no projeto do *Clube Social*. Como seria abastecer de água a piscina e como seria realizada a higiene antes e depois das aulas, dentre outras questões importantes?

Quanto aos fatos referentes às políticas públicas que estudamos e constatamos em nosso trabalho, ao finalizar gostaríamos de apontar algumas reflexões.

A primeira, amparados em Santos (2004), que nos adverte em sua obra de que só é possível pensar uma nova territorialização geográfica do planeta (contexto urbano e rural), se pensarmos as áreas geográficas com as pessoas e suas vidas. Na mesma direção Freitag (2006), ao descrever a realidade de constituição e o crescimento das cidades da América Latina, descrita pela autora como magalopolização das cidades, diz que os espaços urbanos estão divididos entre: i) as populações que habitam as **zonas legais**, ou seja, os incluídos, os que pagam impostos, e que têm acesso a equipamentos e políticas públicas, serviços básicos como transporte, saúde, educação, segurança, lazer; e ii) as populações que habitam as **zonas reais**, os que estão à margem dos benefícios trazidos pelo modelo comunitário das cidades.

Segundo Freitag (2006), os moradores das zonas reais deveriam ser os primeiros a serem assistidos pelas políticas de Estado, visto que essas zonas encontram-se em crescimento geometricamente superior às zonas legais, trazendo uma condição de vida insustentável sob todos os aspectos para ambos, incluídos e excluídos das cidades.

Segundo Freire (1982), serão os excluídos (os que habitam as áreas reais), com suas riquezas culturais e simplicidade de vida, que promoverão, com suas lutas, as soluções necessárias para os dilemas da humanidade, mesmo que ainda hoje sejam criminalizados, pré-concebidos, marginalizados e sofredores de muitas carências materiais, inclusive de políticas públicas de esporte e lazer.

Nesse sentido, os movimentos sociais, urbanos e rurais, cujo principal motivo de suas existências tem sido a luta por direitos básicos, por trabalho, por democracia e maior participação nas tomadas de decisão e mudança com a alteração das tradicionais relações de poder que não lhes favorece, precisam ser mais ouvidos para as deliberações das políticas e gastos públicos. Precisam ser vistos pelos mandantes do Estado como parceiros. Ou será assim, ou eles se insurgirão para acordar a “ordem” e “normalidade” injustas determinadas pelas relações econômicas das elites e tornadas em políticas de Estado pelos seus órgãos e seus agentes, pouco permeáveis às causas populares, inclusive de esporte e lazer, como constatamos no Alto da Caieira.

Um novo Estado, uma nova urbanidade nas cidades e uma nova política pública de esporte e lazer para todos os habitantes das cidades, só advirá com organização, conhecimento e com luta reivindicatória dos trabalhadores, os quais edificam o que depois de pronto não lhes pertence, ou não lhes é dado acesso e usufruto.

Por fim, é preciso reafirmar que desta primeira pesquisa surge a necessidade de continuidade das investigações para aprofundar temáticas e elucidar outras não tratadas.

Principalmente, é preciso consolidar nossa presença nesta comunidade com a re-significação do projeto original de construir um *Clube Social*, proposição do Executivo local, que já está sendo analisado por uma estudante de arquitetura e sua orientadora, como tema de seu Trabalho de Conclusão do Curso. Essa iniciativa nasceu desta pesquisa e já tem fornecido muitos elementos significativos para a implementação do primeiro Núcleo de Cultura Popular e de Movimento como peça de uma política pública pensada com e para a comunidade, o que muito nos orgulharia.

E nesta linha de pensamento, encerramos fazendo uma breve menção a algo que materializa a inserção social deste projeto e ratifica a importância de apoio institucional do Ministério dos Esportes junto a comunidades empobrecidas como o Alto da Caieira.

Em síntese, após quatro meses de chuvas torrenciais e contínuas no Estado de Santa Catarina nos meses finais do ano 2008, 30 casas dessa localidade foram avaliadas como de maior risco de desabamento e soterramento, em virtude de serem edificadas com material precário junto aos morros da região. No entanto, mesmo após sugestão de remoção dessas residências para local mais seguro na própria comunidade – ou seja, sobre o espaço do campo de futebol –, houve grande mobilização dos moradores para que isso não ocorresse, sendo logo em seguida acatada a ideia de resistência.

Assim, a nosso ver, tendo acompanhado de perto o processo, nos fica a impressão de que apesar do apoio solidário aos vizinhos flagelados, a comunidade optou por exigir propostas alternativas de concessão de novas moradias a essas famílias, desde que, de todas as formas, o seu espaço de esporte e lazer também pudesse sobreviver, demarcando dessa maneira mais uma possibilidade de registro da própria história de lutas coletivas.

Referências

AZIBEIRO, N. E. *Que cara tem o Aroeira?* Uma contribuição à sistematização de uma prática de educação popular e inclusão social. Florianópolis, SC: CEPEC, 2006.

ATHAYDE, Celso *et al.* *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BORDA, O. F. *Ciência propia y colonialismo*. México: Editorial Nuestro Tiempo, S.A., 1970.

BREILH, J. *Epidemiologia crítica: ciência emancipadora e interculturalidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2003.

CAVALCANTI, K. B. *Esporte para todos: um discurso ideológico*. São Paulo: IBASA, 1984.

CBCE (Org.). *Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Ijuí: Sedigraf, 1997.

DEBORTOLI, J. A. O. *et al. Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DEMO, P. *Política social, educação e cidadania*. Campinas-SP: Papyrus, 1994.

_____. *Educar pela Pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Cidadania pequena: fragilidades e desafios do associativismo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001.

DIECKERT, J. *Esporte de lazer: tarefas e chance para todos*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1994.

FREITAG, B. *Teorias da cidade*. Campinas: Papyrus, 2006.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da libertação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GEERTZ, C. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

LUCENA, R. de F. *O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2001. (Coleção educação física e esporte)

MANHÃES, E. D. *Políticas de esporte do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ROSENFELD, A. *Negro, macumba e futebol*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

SANTOS, M. *Território e sociedade, entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

TORO, R. *Biodanza*. São Paulo: Olavobrás, 2002.

TRIVINÕS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. *A pesquisa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ZALUAR, A. *Cidadãos não vão para o paraíso*. São Paulo: Editora Escuta; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

Dados sobre os Autores

Ana Márcia Silva

Doutora em Ciências Humanas pela UFSC. Professora da Faculdade de Educação Física da UFG e Coordenadora do Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza. Professora colaboradora do programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC.

E-mail: amarciasi@gmail.com

Ana Paula Salles da Silva

Licenciada em Educação Física, Especialista em Educação Física e Ontologia e Linguagem, Mestre em Educação Física. Professora da Universidade Federal de Goiás e participante do Laboratório *Physis* de Pesquisa em Educação Física/UFG.

E-mail: aninhasalles@msn.com

Andresa Silveira Soares

Mestre em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física pela UFSC. Formada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998). Professora efetiva de Educação Física da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Foi bolsista do grupo PET – Educação Física na Graduação.

E-mail: andresa-soares@hotmail.com

Ari Lazzarotti Filho

Professor da Faculdade de Educação Física-UFG, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC e participante do Laboratório *Physis* de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza.

E-mail: arilazzarotti@gmail.com

Bruno Emmanuel Santana da Silva

Membro do Grupo de Capoeira Chapéu de Couro; Membro da Confraria Catarinense de Capoeira; Membro fundador do Grupo de Estudos da Capoeira (GECA) e do GTT de Movimentos Sociais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Licenciado em Educação Física pela Universidade de Pernambuco; Mestre em Educação Física e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professor da Universidade do Vale do Itajaí.

E-mail: brunochopeudecouro@yahoo.com.br

Carlos Luiz Cardoso

Licenciado em Educação Física pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB/SC) em 1979. Mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) em 1988. Atualmente é Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/SC) e atua na área de Ensino/Magistério. Coordena Projetos de Extensão nos Esportes e Artes Marciais. É membro efetivo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (NEPEF/CDS/UFSC).

E-mail: cardoso@cds.ufsc.br

Cristiane Ker de Melo

Mestre e Especialista em Estudos do Lazer pela UNICAMP. Licenciada e Bacharel em Educação Física pela UFV Artesã de brinquedos. Terapeuta corporal holística. Professora do Departamento de Educação Física da UFSC, coordena projetos de pesquisa e extensão no âmbito das práticas corporais, da cultura lúdica e da formação continuada de professores.

E-mail: ckerdemelo@yahoo.com.br

Daniel Cristiano Savenhago

Licenciado em Educação Física pela UDESC em 2004. Pesquisador do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física – NEPEF. Monitor do projeto de extensão capoeira comunitária da UFSC. É membro da Confraria Catarinense de Capoeira. Atualmente é Professor de capoeira da rede municipal de ensino de São José SC.

E-mail: simboraja@yahoo.com.br

Dráuzio Pezoni Annunciato

Psicólogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É membro da Association Pour la Recherche Interculturelle (ARIC); investigador/colaborador externo da Universidade do Minho (UMINHO – Portugal) e consultor para a UNIS Intercultura e Sustentabilidade Ltda.

E-mail: annunciato@hotmail.com

Edgard Matiello Júnior

Doutor e Professor da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenador do Vitral Latino Americano da Educação Física, Esportes e Saúde e pesquisador do Grupo Vivendo Educação Física e Saúde Coletiva e Instituto de Estudos Latino Americanos – UFSC.

E-mail: degamatiello@uol.com.br.

Elaine Cristina Pereira Lima

Licenciada em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, atuando na Educação Infantil, e integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (NEPEF-UFSC).

E-mail: elainebo@uol.com.br

Fabiano Weber da Silva

Educador e Músico, Licenciado em Educação Física, Mestre em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professor no curso de Educação Física da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI - SC). Desenvolve trabalhos, pesquisas, cursos e assessorias pedagógicas nas temáticas das práticas corporais, cultura lúdica e educação ambiental junto à educação formal e não-formal.

E-mail: fabianoweber@hotmail.com

Francisco Emílio de Medeiros

Licenciado em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar, Mestre em Educação Física. Doutorando em Educação Física na UFSC e Professor na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Florianópolis (SC). Participante do Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza.

E-mail: medeiros09@yahoo.com.br

Ivanete Nardi

Licenciada e Bacharel em Geografia, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Núcleo de Educação Intercultural e Movimentos Sociais – MOVER/CED/UFSC. Colaboradora externa da Universidade do Minho (UMINHO – Portugal) e consultora para a UNIS Intercultura e Sustentabilidade Ltda.

E-mail: ivanetenardi@hotmail.com

Jaciara Oliveira Leite

Licenciada em Educação Física, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC, participante do Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza.

E-mail: jacifef1@yahoo.com.br

José Luiz Cirqueira Falcão

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004). Mestre de Capoeira e Professor do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (1996-2008). Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás. Sócio Pesquisador do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Professor colaborador do programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC.

E-mail: joseluizfalcao@hotmail.com

Julieta Furtado Camargo

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi bolsista de pesquisa do Núcleo da REDE CEDES/UFSC em 2006 e 2007. Professora de dança do ventre no projeto Vidança (CDS/UFSC)

E-mail: julieta.f.camargo@gmail.com

Leandro de Oliveira Acordi

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009) e formado em Educação Física pela mesma universidade (2004). Integrante do Núcleo MOVER, do Centro de Educação da UFSC e da Associação Cultural Ilha de Palmares. Possui trabalhos e artigos publicados na área da Educação e Educação Física. Tem experiência na área de cultura popular e movimentos sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: capoeira, cultura e sociedade.

E-mail: le_desenho@yahoo.com.br

Lourival Fernando Alves Leite

Mestre Pop, natural de campo Grande – MS, mestre de capoeira, pioneiro no estado de Santa Catarina. Educador popular, artesão, diretor cultural da Confraria Catarinense da capoeira, membro da Central de Capoeira Angola de Santa Catarina, membro da Comissão Nacional do Congresso Brasileiro de Capoeira. Ator do grupo Gira Teatro Santa Catarina.

E-mail: mestrepocapoeira@gmail.com

Marcelo Backes Navarro Stotz

Licenciado em Educação Física com Especialização em Pesquisa em Fisiologia do Exercício pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC. Pesquisador do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (NEPEF). Mestre de Capoeira.

E-mail: kblera@terra.com.br

Márcio Penna Corte Real

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

E-mail: mpcortereal@yahoo.com.br

Marco Cordeiro Bueno

Estudante de Educação Física na UFSC, atua como educador popular e é bolsista do Projeto Futebol e Capoeira no Alto da Caieira (Rede CEDES).

E-mail: canguru@grad.ufsc.br

Marcos Duarte de Oliveira

Mestre de Capoeira. Militar da Força Aérea Brasileira, Presidente da Confraria Catarinense de Capoeira. Presidente do Centro Cultural de Capoeira Gunganagô.

E-mail: mestrekadu@superig.com.br; gunganago@hotmail.com

Maria Dênis Schneider

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Desenvolve projetos e aulas de práticas corporais para a maturidade com grupos da Comunidade.

E-mail: mariadenis@bol.com.br

Maria do Carmo Saraiva

Doutora em Motricidade Humana, na especialidade Dança, pela Universidade Técnica de Lisboa. Mestre em Educação (UFSC). Formada em Educação Física (UFSC) e Letras (UNIJUÍ). Professora do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC. Integra o Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (NEPEF).

E-mail: marcarmo@terra.com.br

Paulo Sérgio Cardoso da Silva

Professor de Educação Física, graduado pela UFSC. Atuou como educador popular e bolsista do Projeto Futebol e Capoeira no Alto da Caieira (Rede CEDES).
E-mail: Paulinho_ppp@hotmail.com

Paulo Ricardo do Canto Capela

Mestre em Educação e Professor do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenador do Observatório Latino Americano da Educação Física, Esportes e Saúde e pesquisador do Grupo de Estudos de Cultura Popular e de Movimento e do Instituto de Estudos Latino Americanos – UFSC.

E-mail: pcapela@bol.com.br

Priscilla de Cesaro Antunes

Licenciada em Educação Física pela UFSC. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC e Bolsista Capes. Participante do Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza e do Núcleo de Estudos Pedagógicos (NEPEF/UFSC).

E-mail: pri2602@hotmail.com

Reinaldo Matias Fleuri

Doutor em Educação pela Unicamp. Professor Titular no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Presidente da Association Internatinal pour la Recherche Interculturelle. Pesquisador do CNPq.

E-mail: fleuri@pesquisador.cnpq.br

Rodrigo Duarte Ferrari

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2008. Pesquisador do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (NEPEF) e Observatório da Mídia Esportiva (OME/UFSC). Atualmente é Professor de Educação Física, atuando como coordenador setorial do Programa “Segundo Tempo” do Ministério do Esporte em Santa Catarina, e Coordenador do Projeto CicloPoiesis.

E-mail: jaboticascudo@yahoo.com.br

Valmir Ari Brito

Mestre em Educação (UFSC), licenciado em Educação Física (UDESC), Membro do Núcleo de Estudos Negros (NEN), e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB – Universidade de São José), Diretor de Pesquisa da Confraria Catarinense de Capoeira, Membro da Central Catarinense de Capoeira Angola (CECCAN), Contracestre da Associação Angola Palmares. Atualmente ministra aulas de Capoeira Angola no Centro Educacional Municipal Santa Terezinha no Município de São José.

E-mail: jimmyangoleiro@yahoo.com.br