



José Luiz Cirqueira Falcão
Maria do Carmo Saraiva
Organizadores

Volume 1

Esporte e Lazer na Cidade

*Práticas corporais
re-significadas*

Volume 1

Práticas corporais re-significadas

Esporte e Lazer na Cidade

José Luiz Cirqueira Falcão
Maria do Carmo Saraiva
Organizadores

Volume 1

Esporte e Lazer na Cidade

*Práticas corporais
re-significadas*



 **REDE CEDES**
Ministério dos Esportes

 **BRASIL**
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL



José Luiz Cirqueira Falcão

Maria do Carmo Saraiva

Organizadores

**Esporte e lazer na cidade
práticas corporais re-significadas**



2007

Copyright © 2007: dos autores.

Capa: Victor Emmanuel Carlson

Ilustração da Capa: Lis Figueiredo

Projeto gráfico: Lagoa Editora Ltda.

Revisão: Sergio Meira (SOMA)

Fotografia (registro das ações) **e revisão final:** Os Autores

Impressão: Gráfica Coan

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E77 Esporte e lazer na cidade, volume 1 : práticas corporais re-significadas / organizadores José Luiz Cirqueira Falcão, Maria do Carmo Saraiva. -- Florianópolis : Lagoa Editora, 2007.
200 p. : il.

ISBN 85-88793-27-X (obra completa)

1. Prática corporal. 2. Esporte e lazer – políticas públicas. 3. Recreação. 4. Cidadania. 5. Direito social. 6. Pedagogia infantil – lúdico. 7. Capoeira. 8. Dança. 9. Maturidade. I. Falcão, José Luiz Cirqueira. II. Saraiva, Maria do Carmo.

CDU 796.1
379.8
CDD 796.06

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



Rua das Cerejeiras, 103 – Carvoeira
88040-510 Florianópolis/SC
Fone (48) 3025 4236 Fax (48) 3025 6236
www.lagoaeditora.com.br

Construindo outros caminhos para o esporte e lazer na cidade

José Luiz Cirqueira Falcão

5 _____
Maria do Carmo Saraiva

Brincando de animação:
produções e re-significações da cultura lúdica infantil

Fernanda Pimentel Pacheco

Solange Aparecida Schoeffel

31 _____
Paulo Roberto Brzezinski

As propostas de práticas corporais para pessoas na maturidade:
uma possibilidade de re-significação

Priscilla de Cesaro Antunes

51 _____
Maria Dênis Schneider

Capoeira: outros passos, outras gingas

José Luiz Cirqueira Falcão

Bruno Emmanuel Santana da Silva

Leandro de Oliveira Acordi

83 _____
Edson Luiz Mendes

Educação do Corpomundo. Princípios éticos, estéticos e
ecológicos no fortalecimento da sensibilidade humana

Cristiane Ker de Melo

Éden Silva Pereti

Fabiano Weber da Silva

Rodrigo Tetsuo Hirai

115 _____
Rafael Matiuda Spinelli

Vivências em dança. Compreendendo as
relações entre dança, lazer e formação.

Maria do Carmo Saraiva

Elaine P. de Lima

Julieta F. Camargo

Luciana Fiamoncini

|4|

Reflexões sobre a loucura e a cidadania na
dimensão das práticas corporais de lazer

Ana Paula Salles da Silva

Verónica Alejandra Bergero

Leonardo Soriano

Vitor de Souza Carneiro

|7|

Construindo outros caminhos para o esporte e o lazer na cidade

José Luiz Cirqueira Falcão

Maria do Carmo Saraiva

Este texto apresenta a síntese da pesquisa integrada, intitulada “Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo: Esporte e Lazer Re-significados na Cidade”, realizada entre novembro de 2005 e dezembro de 2006, desenvolvida por pesquisadores e pesquisadoras do Núcleo da Rede CEDES do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), integrantes do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (NEPEF).

A partir de outra pesquisa integrada¹, desenvolvida nesta mesma perspectiva entre 2004 e 2005, essa investigação-ação procurou aprofundar e ampliar o trato com práticas corporais na cidade, na perspectiva do direito social, considerando seu caráter polissêmico e suas possibilidades de re-significação.

¹ Referimo-nos à pesquisa intitulada: “As Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo: Explorando Limites e Possibilidades”, desenvolvida entre 2004 e 2005, com a participação de vinte e cinco pesquisadores e pesquisadoras, sob a coordenação geral das Professoras Ana Márcia Silva e Iara Regina Damiani. Como resultado desse trabalho, foram publicados quatro livros com acesso disponível no Portal do Ministério do Esporte. As obras são as seguintes: SILVA, A. M. & DAMIANI, I. R. *Práticas Corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física*. Florianópolis-SC, Nauemblu Ciência & Arte, 2005, v.1. SILVA, A. M. & DAMIANI, I. R. *Práticas Corporais: Trilhando e Compar(trilhando) as Ações em Educação Física*. Florianópolis-SC, Nauemblu Ciência & Arte, 2005, v.2. SILVA, A. M. & DAMIANI, I. R. *Práticas Corporais: Experiências em Educação Física para a Outra Formação Humana*. Florianópolis-SC: Nauemblu Ciência & Arte, 2005, v.3. SILVA, A. M. & DAMIANI, I. R. *Práticas Corporais: construindo outros saberes em Educação Física*. Florianópolis-SC, Nauemblu Ciência & Arte, 2006, v.4.

Se as políticas públicas voltadas ao desenvolvimento do esporte e lazer não podem desconhecer as diferentes caracterizações e usos das práticas corporais, essas caracterizações somente serão corretamente explicitadas se houver um processo paulatino de investigação científica que anuncie suas permanentes e complexas transformações no contexto contemporâneo.

Além de promover um importante processo de capacitação, que aliou a atividade investigativa às atividades de ensino e extensão, essa pesquisa promoveu uma sintonia fina com o tratamento do esporte recreativo e do lazer como direitos sociais capazes de contribuir para a construção da cidadania e da emancipação humana, em que a participação popular constituiu a força motriz dessa investigação-intervenção integrada. Seu objetivo geral centrou-se, portanto, em investigar possibilidades de re-significação de práticas corporais na cidade, como construções sociais permanentes, a fim de subsidiar processos decisórios de políticas públicas no campo do esporte recreativo e do lazer.

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. Comumente, saltam aos olhos as 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, uma vez que no mundo ocidental o capitalismo vem atingindo todas as esferas de atuação do homem, assumindo, cada vez mais, a forma de uma crise endêmica. As práticas corporais sistematizadas não escaparam dessa vo-

racidade destrutiva da humanidade e “vivemos hoje em um mundo firmemente mantido sob as rédeas do capital”. (MÉSZÁROS, 2002, p. 37)

Florianópolis, a despeito de ser reconhecida internacionalmente como a “Ilha a Magia”, convive com todas as mazelas típicas dos grandes conglomerados urbanos do Terceiro Mundo, como violência e precariedade de espaços de lazer, de serviços de saúde, de transporte e de segurança. Essas carências se acentuam principalmente nas regiões dos morros e nas periferias.

Esta pesquisa procurou questionar formas alienadoras de trato com as práticas corporais, buscando explicitar outros caminhos nesse campo. Neste sentido, seus resultados poderão contribuir para problematizar as diferentes concepções de corpo na contemporaneidade e suas diferentes expressões em relação aos espaços/tempos na cidade.

A despeito de várias dificuldades encontradas para a sua execução, a intervenção possibilitou-nos implementar um significativo movimento de articulação dos campos científico e cultural, pois, embora haja uma significativa produção científica, a Educação Física brasileira freqüentemente esteve dissociada do movimento cultural das classes populares². Assim, dentro dos nossos limites, propusemo-nos a esse desafio, ou seja, promover uma prática investigativa articulada com intervenção social junto às camadas populares, configurando como uma política pública científico-cultural, que, certamente, contribuiu para o despertar da consciência dos envolvidos em relação à necessidade de formação para a cidadania. Isso, por sua vez, exige espaços dignos, pessoal e serviços especiali-

² Apesar da dificuldade de delimitação como categoria homogênea, o termo “classes populares” é empregado aqui para designar os grupos sociais que, no processo de distribuição de riquezas, encontram-se marginalizados e têm precárias condições de existência.

zados e uma forte dose de compromisso com os valores que regem uma sociedade democrática, livre e fraterna.

Além disso, esta pesquisa trouxe à baila problemas enfrentados no campo acadêmico-profissional da Educação Física e das Ciências do Esporte, como o atrelamento dos conhecimentos produzidos neste campo a certo modelo biomédico, as dificuldades de socialização dos conhecimentos produzidos por seus pesquisadores e pesquisadoras – em função da carência de meios de divulgação dos conhecimentos produzidos – na comunidade acadêmica e o aumento da demanda de subsídios para as políticas públicas voltadas ao Esporte e Lazer que se coloquem de uma perspectiva crítica à concepção funcionalista predominante nestas práticas sociais.

Muitos estudos nas áreas das ciências humanas e sociais há muito tempo vêm apontando para a necessidade de pesquisas com essas características de intervenção, que extrapolem o simples procedimento de levantamento de dados para a confirmação de determinadas hipóteses. Apontam para a necessidade da própria pesquisa se tornar um agente de transformação social e tratar os problemas com paciência histórica no sentido da busca de soluções, haja vista que a transformação das relações sociais não acontece automaticamente, mas por meio de processos de longo prazo, pois são resultantes de mudanças de mentalidades. Para isso, depende-se do envolvimento e participação das pessoas no processo de construção do novo, já que os limites para as mudanças, ao serem percebidos, tendem a ser imputados ao indivíduo quando, de fato, devem orientar o caminho da ação coletiva na realidade.

Com esta pesquisa aprendemos a investigar melhor à medida que o fazíamos por intermédio de ações concretas de intervenção na realidade. Dispostos a “aprender fazendo”, as nossas experiências foram concomitantemente investigativas, cooperativas e propositivas, como sugerem Ferraro e Machado (2001).

Os diálogos decorrentes de cada experiência, com sujeitos, gerações e contextos sócio-históricos distintos, permitiram uma compreensão mais qualificada da realidade à medida que essa articulação deixou evidente que uma dinâmica que mexe com o corpo, mexe com o indivíduo, mexe com a sociedade e mexe com toda a espécie humana. Em outras palavras, essa dinâmica investigativa nos possibilitou a ampliação do reconhecimento dos seres humanos como corpos que se movimentam interna e externamente.

Convém salientar, entretanto, que uma pesquisa-ação envolvendo manifestações da cultura corporal e alguns movimentos e jogos da cultura popular é de difícil implementação, já que seus agentes freqüentemente metamorfoseiam o cotidiano a partir de ricas estratégias e experiências vivenciadas nas relações de trabalho e lazer. Na maioria dos casos, esses agentes se negam a interagir com as instituições formais pelo simples fato de não compreenderem a importância de ações como esta.

Ainda assim, fica o ensinamento de que não devemos (instituições, pesquisadores, gestores, etc.) abdicar dessa interação com o cotidiano das classes populares, via processo formativo-investigativo, sob o risco de perdermos boas oportunidades de legitimar socialmente as nossas ações.

A rede de pesquisadores

Os sujeitos participantes desta pesquisa constituíram-se de um público intergeracional diferenciado, que abrangeu desde crianças, passando pelos jovens, até adultos e idosos, em diferentes contextos e condições sociais, em especial aqueles que se encontravam e possivelmente ainda se encontram em situação de risco social, num total de 255 (duzentos e cinquenta e cinco) pessoas diretamente vinculadas ao trabalho de pesquisa, sendo 02 (dois) coordenadores gerais, 09 (nove) coordenadores de subprojetos, 16 (dezesesseis) pesquisadores(as) bolsistas, 16 (dezesesseis) pesquisadores voluntários e 214 (duzentos e quatorze) sujeitos envolvidos/atendidos.

Fizeram parte também desse projeto professores das redes estadual e municipal de ensino da Grande Florianópolis, que se tornaram agentes multiplicadores/criadores de ações e dos resultados desta pesquisa.

Teorizando a ação

Os aportes teórico-metodológicos do marxismo, da fenomenologia, da teoria crítica e dos novos paradigmas científicos constituíram o aporte teórico dos enfoques desenvolvidos pelos membros desta pesquisa, num diálogo que se mostrou profícuo, dada à abrangência e complexidade da temática analisada³. Nesta direção, buscamos elaborar elementos e linguagens que pudessem favorecer a explicitação da especificidade

3 Reconhecendo os riscos desta diáspora teórica, enfrentamos o “desafio” de tentar articular conhecimentos que emergem de posições teóricas diferentes, não excludentes, mas muitas vezes conflitantes, na busca de um posicionamento que se inscreve, mais do que em qualquer teoria, numa *política de educação*.

de cada um destes enfoques, permitindo a interação crítica, porém fecunda, nas atividades desenvolvidas nos subprojetos de pesquisa e nos referenciais teórico-metodológicos construídos.

A despeito de empecilhos de várias ordens, como por exemplo a compatibilização de horários, a interação entre os(as) pesquisadores(as) se sustentou mediante a realização sistemática de reuniões de estudo de aprofundamento e avaliação das atividades concernentes a cada um dos subprojetos desenvolvidos, contando com a contribuição de pesquisadores(as) convidados(as) e a constituição de parcerias com outros grupos de estudo e pesquisa. As reflexões gravitaram em torno de conceitos e categorias fundamentais para o trabalho com as práticas corporais, tais como a categoria de experiência e os conceitos de consciência, conhecimento, linguagem, cultura lúdica e cultura corporal.

As análises foram realizadas levando-se em consideração as contradições inerentes à esta sociedade, bem como as ambigüidades próprias do trato com o corpo e a corporeidade na sociedade ocidental. Desta perspectiva, foi necessário considerar a positividade da importância atribuída ao corpo e ao prazer proveniente da experiência, juntamente com a consideração dos limites postos por certa subserviência e conseqüente vitimização do corpo em nossa civilização.

Outro importante processo desenvolvido como parte da construção dos fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa diz respeito à superação do reducionismo biologicista que ainda predomina nas pesquisas e intervenções sociais com as práticas corporais.

Sem desprezar a dimensão biológica como constituinte fundamental do humano, buscou-se uma articulação deste com

outros fatores e dimensões da vida tomando-se seus indicadores como parte do processo ativo de auto-organização.

O desafio foi centrado, portanto, na constituição de uma **perspectiva interdisciplinar** de trabalho dado que as produções apontam para a indissociabilidade do comportamento humano nas várias dimensões humanas.

As ações da pesquisa enfatizaram, também, a importância das relações estabelecidas com a natureza e com os elementos provenientes do domínio da arte, da filosofia, bem como dos saberes populares, inspiradas nas metodologias aplicadas à pesquisa social, especialmente, aquelas que se aproximam da pesquisa-participante e da investigação-ação. O desenvolvimento destas relações poderão contribuir tanto para a formulação de um referencial epistemológico crítico e complexo, quanto para a compreensão das relações que se estabelecem, a partir da dimensão corporal, em diferentes ambientes e em diferentes práticas corporais. De modo particular, poderão contribuir para a estruturação de metodologias de investigação das técnicas e práticas corporais e da corporeidade em diferentes contextos.

Além disso, a opção por esta perspectiva metodológica possibilitou a construção de alternativas de caráter inovador, conforme indicam Ferraro e Machado (2001), no sentido de organizar experiências que sejam, concomitantemente, investigativas, cooperativas e propositivas. Tratamos, então, de fazer a pesquisa, “aprendendo a fazê-la melhor através da ação”, como nos diz Freire (1985, p. 35), o que nos aponta a possibilidade de estar construindo instrumentos e métodos mais adequados à temática e aos sujeitos envolvidos.

Esta pesquisa integrada se inseriu na perspectiva participante, dado que os investigadores participaram efetivamente das/nas atividades dos grupos investigados. Nesses termos, a observação participante, que constituiu-se numa técnica privilegiada para a coleta de dados, promoveu significativa interação com os sujeitos observados e possibilitou que uma variedade de fenômenos e situações pudesse ser registrada para posterior análise. Esta possibilidade não ocorreria de forma tão completa com outros instrumentos de pesquisa, ainda que devamos considerar o risco inerente da imersão do pesquisador na problemática de estudo.

Esses instrumentos de pesquisa foram ainda complementados pelas entrevistas semi-estruturadas realizadas ao início e final do trabalho de campo. Os instrumentos iconográficos, fotografia e filmagem, também foram utilizados.

A análise dos dados seguiu o método hermenêutico-dialético (MINAYO, 2000), apoiando-se, também, numa perspectiva de análise de conteúdo. (BARDIN, 1979) Esta última técnica é especialmente útil para a análise das entrevistas/depoimentos com sua proposta de estruturação de “unidades de registro” e “unidades de contexto”. O método proposto por Minayo (2000), por outro lado, organiza mais amplamente o processo de ordenação, classificação, interpretação e análise dos dados possibilitando um trânsito entre o geral e o particular, entre a teoria e a prática, entre o concreto e o abstrato, uma maior aproximação com a realidade, os objetivos propostos e o mundo da vida dos sujeitos envolvidos.

Apresentando os subprojetos

Dança e formação para o lazer: investigando e construindo conteúdos e metodologias

Essa proposta de re-significação da dança desenvolveu-se numa perspectiva de fortalecimento da diversidade cultural e da interface com as mais variadas manifestações que esse fenômeno engendra. Considerando que a dança é uma prática estética que potencializa a expressividade humana, propômo-la como prática educativa para promover o desenvolvimento do espírito crítico na compreensão da cultura corporal. Entendendo a importância de políticas públicas voltadas para essa prática, e sabendo da carência na formação dos professores de Educação Física sobre esse conteúdo, nos propusemos, nesta pesquisa, trabalhar com os professores e as professoras de Educação Física de escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis. Neste sentido, trabalhamos, na ação direta, a investigação-formação e a reconstrução de conteúdos e metodologias da dança a partir das próprias experiências, buscando refletir, questionar e refazer sua atuação pedagógica e subsidiar os(as) professores(as) diante das necessidades de sua prática docente, fomentando, portanto, a prática e o ensino da dança re-significada nos espaços de recreação e lazer na cidade. Pensando no lazer vinculado à organização social e à transformação cultural, propusemos que a cultura que perspassa o grupo de professores fosse geradora da prática que subsidiaria processos de gestão participativa e democrática no campo das políticas públicas, além de promover o diálogo entre as diversas compreensões de dança nos diferentes espaços de lazer e formação. A metodologia baseou-se nos fundamentos da pesquisa-ação, que contou com instrumentos de coleta de dados

como cadernos de campo, registro áudio-visual das aulas-oficinas, entrevistas e questionários. A população oscilou em torno de 30 professores(as) de Educação Física, e eventualmente de Arte, da rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e a pesquisa-ação-formação foi conveniada com a Secretaria Municipal de Educação. Participaram do subprojeto 02 (duas) professoras do Departamento de Educação Física da UFSC, sendo uma coordenadora; 02 (duas) professoras da rede municipal de ensino; e 02 (dois) bolsistas. As intervenções aconteceram na sala de dança do Bloco 5B do CDS, ao longo dos meses de março a agosto de 2006.

As artes marciais no caminho do guerreiro: para compreender a ‘juventude urbana violenta’

Esse subprojeto 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 integral, conseqüentemente levando-o a um estado de “plenitude de vida”. O princípio da “não-competição” está cada vez mais distante das artes marciais, pois estas vêm sendo esportivizadas em praticamente todos os países em que elas são difundidas. A especificidade deste trabalho foi levar a compreensão dos sujeitos envolvidos (crianças, jovens e adultos) participantes do subprojeto de que eles podem mobilizar socialmente, com legitimidade, segmentos cada vez mais ampliados capazes de estimular formas mais democráticas, cooperativas, participativas e menos competitivas nesse campo. Ser “guerreiro”, para estas artes marciais é, então, saber agir em todos os momentos da vida com bravura, democracia, honestidade e lealdade como quem agiria nos seus últimos momen-

tos de vida. Os objetivos desse subprojeto foram: a) re-significar as práticas/técnicas/métodos de ensino das artes marciais, na perspectiva da formação para a cidadania e do 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; c) destacar pontos de interação entre a violência e a busca por essas práticas corporais no grande aumento de oferta em academias/dojôs; e d) identificar os momentos em que as técnicas de luta se distanciam da manutenção da busca da serenidade do “mundo interior”. Esse subprojeto foi realizado no Salão Paroquial “Casa São José”, no bairro da Trindade, e participaram do mesmo um coordenador, 02 (dois) bolsistas e cerca de 30 (trinta) sujeitos.

Capoeira: Outros Passos, Outras Gingas

Esse subprojeto tratou a capoeira como direito social e como espaço/tempo de exercício da cultura lúdica, historicamente situada, desrotulada, não produtivista, não meritocrática, despretensiosa em relação a prêmios, vantagens e vitórias, enfim, uma capoeira solidária e acolhedora, sem pompas e ostentações que rompessem com as pseudo-hierarquias. Foram investigados os limites e as possibilidades de re-significação da capoeira na contemporaneidade, suas múltiplas expressões e experiências nas relações com o ambiente, cultural e natural, e sua contribuição na formação integral e emancipação humana. A metodologia utilizada seguiu os princípios da pesquisa-ação. O subprojeto foi desenvolvido em dois espaços da Grande Florianópolis: 1) na Escola Básica Estadual Januária Teixeira da Rocha, localizada na região pesqueira da praia do Campeche, município de Florianópolis-SC, onde foi realizado o subprojeto de pesquisa “Capoeira e os Passos da Vida”, que

compunha o Projeto Integrado anterior; e 2) no Morro do Mocotó. Nesse subprojeto participaram um coordenador, 02 (dois) bolsistas e cerca de 40 (quarenta) sujeitos.

Práticas Corporais na Maturidade

Esse subprojeto deu continuidade à pesquisa já iniciada em 2004, tendo como principal objetivo 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. Essa questão trouxe como possibilidade e necessidade lançarmos um olhar mais sensível sobre as práticas corporais a partir de uma dimensão tanto preventiva quanto curativa, sobretudo para os adultos que atingiram a maturidade. Nesse sentido, os trabalhos de intervenção foram elaborados e propostos a partir de dois eixos transversais, quais sejam, a respiração e o alinhamento corporal, tendo como objetivos a promoção da saúde, do bem-estar e a elevação da auto-estima, num ambiente favorecedor à constituição de formas de sociabilidades lúdicas, tendo como perspectiva uma práxis de solidariedade e de formação para a cidadania. Esse subprojeto foi desenvolvido no Centro de Desportos da UFSC e participaram do mesmo um coordenador, 02 (dois) bolsistas e cerca de 25 (vinte e cinco) homens e mulheres acima de 45 anos, incluindo portadores de necessidades especiais.

Brincando de animação: produções e re-significações da cultura lúdica infantil

Sendo as brinquedotecas consideradas espaços de convívio social na modernidade, a brinquedoteca do Colégio de

Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), chamada LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação), se configura como um local de animação sócio-cultural responsável pela veiculação e produção da cultura lúdica infantil. Da mesma forma, ao configurar-se como um local que privilegia a formação inicial e continuada, este espaço tem se destacado no desenvolvimento de pesquisas e na produção de conhecimentos acerca da temática voltada para a infância e o brincar. Neste sentido, esse subprojeto analisou as significações dos conteúdos culturais que são produzidos pelas crianças por intermédio da construção de “animações” feitas a partir de diferentes técnicas e materiais reutilizáveis. Com esta atividade, procuramos estimular a percepção acerca da responsabilidade social/individual sobre a reutilização e o reaproveitamento do lixo produzido em nosso cotidiano e propiciar às crianças o conhecimento dos mecanismos de produção midiática de modo a tornarem-se cada vez mais protagonistas de suas ações. Partimos do pressuposto de que brincar de “animação” propicia às crianças a re-significação dos conteúdos que estas absorvem da televisão, possibilitando-lhes novas formas de interação lúdica e novas relações com os outros e com o meio. Esse subprojeto foi desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFSC e participaram do mesmo um coordenador, 02 (dois) bolsistas e cerca de 30 (trinta) crianças.

Lazer de Promoção e Formação Humana

O objetivo desse subprojeto foi viabilizar, pela conexão entre ensino, pesquisa e extensão, uma relação de duas vias, entre a produção teórica que realizamos na universidade e a realidade concreta, com vistas a levantar subsídios para orientar políticas de esporte recreativo e lazer na cidade. Desta for-

ma, demos continuidade às atividades desenvolvidas nos projetos de extensão e pesquisa efetivados desde o ano de 2003 no Centro de Desportos da UFSC. O eixo central sustentou-se na relação entre o corpo que produz e que também brinca. Para tanto imprimimos um caráter que não é o da academia de malhação nem o da competição esportiva, e muito menos com ênfase na busca do corpo idealizado pela mídia, mas, sim, um trabalho corporal permeado nos fundamentos do lúdico. Isso implica afirmar que a pesquisa se sustentou na premissa de que é possível a concretização de práticas corporais em que todos participem sem nenhum tipo de constrangimentos ou dificuldades. Inclui-se nesse bojo, principalmente, os de ordem corporal – é a ênfase centrada no corpo histórico, aquele que é construído socialmente, vale dizer, aquele corpo comum, de todos – o corpo que somos e não outro, abstrato. Por fim encaramos esse projeto de pesquisa como uma forma de sistematizar e propor conhecimentos partindo da prática e voltando-se para ela de uma perspectiva mais articulada e elaborada, ou seja, privilegiando a relação entre teoria e prática, prática e teoria. Para atingir os nossos objetivos, foram realizadas intervenções em três campos empíricos diferentes, haja vista que a nossa questão central foi a busca de caracterização do corpo que produz em sua problemática concreta, ou seja, evidenciando problemas expressos corporalmente e como essas pessoas poderiam conhecê-los tendo em vista a busca pela superação. Os objetivos desse subprojeto foram: a) Construir e valorizar, coletivamente, práticas corporais que estejam inspiradas no lúdico; b) Intervir, fora do ambiente da Universidade (numa escola pública da rede municipal de ensino de Florianópolis “Escola Desmembrada e Núcleo de Ensino Infantil da Costa da Lagoa”, e num Sindicato) e na Universidade, com práticas corporais fundamentadas no lúdico; c) Construir uma base

conceitual que instrumentalize a relação entre o corpo que produz e o corpo que também brinca, a partir de referências de uma exercitação corporal orientada; d) Explicitar, de forma sistematizada, a dimensão lúdica do corpo, possível em certas condições, as quais buscamos verificar; e e) Caracterizar problemáticas que podem advir das relações de trabalho e que podem estar marcadas nos corpos de trabalhadores(as) do ensino. Participaram desse subprojeto um coordenador, 02 (dois) bolsistas e 35 (trinta e cinco) sujeitos.

***Praticando Trilhas no Caminho para o
Reconhecimento de Si: Reflexões sobre a
Loucura e a Cidadania***

Esse subprojeto analisou práticas corporais lúdicas no tratamento terapêutico para os portadores de distúrbios mentais, na tentativa de subsidiar teoricamente as potencialidades de práticas corporais como yoga, expressão corporal, jogos dramáticos, jogos cooperativos no processo terapêutico, como também no desenvolvimento da auto-estima e da individualidade de pessoas com transtornos psicóticos e neuróticos. Por meio de práticas corporais que desenvolvem num primeiro nível a consciência corporal e respiratória, procuramos trabalhar com o autoconhecimento através do desenvolvimento da percepção do universo interior. Somada a isso, a prática das posturas de yoga e seus exercícios respiratórios foi utilizada para desencadear uma série de processos físicos e bioquímicos que dissolvem bloqueios (musculares e psíquicos) e re-equilibram o fluxo de energia vital. Como complemento essencial, analisamos paralelamente atividades de expressão corporal, ou seja, técnicas e propostas que busquem trabalhar no sentido oposto (mas complementar) do yoga, num processo de dentro para fora.

Através da exploração e da análise do lúdico, de brincadeiras e jogos que visam tocar justamente as dimensões afetivas e sociais dos envolvidos, esse subprojeto contribuiu com conhecimentos significativos relacionados ao reconhecimento de si e na busca pela autonomia de pessoas consideradas doentes mentais. Atendeu a um público de 20 a 25 sujeitos adultos de ambos os gêneros. Esse subprojeto foi desenvolvido no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), no bairro Ponta do Coral. O CAPS é um serviço do Sistema Único de Saúde (SUS), oferecido pela Secretaria de Saúde da Prefeitura de Florianópolis, e é destinado a pacientes psicóticos e neuróticos graves provenientes dos Centros de Saúde, Hospitais Gerais e Hospitais Psiquiátricos. Participaram desse subprojeto um coordenador, 02 (dois) bolsistas e 08 (oito) sujeitos.

Expressividades do CorpoMundo

Esse subprojeto investigou múltiplas linguagens expressivas que pudessem auxiliar no conhecimento e cuidado de si buscando uma ampliação da concepção de corpo que historicamente embasa a área de Educação Física. Com isso, construímos um trabalho de formação continuada junto aos professores de Educação Física da rede estadual de Santa Catarina. Neste sentido, por meio de vivências corporais lúdicas e artísticas – com ênfase na sensibilização e cooperação –, propusemos uma oportunidade criativa de encontro consigo, com os outros e com dimensões da natureza inorgânica, sugerindo uma perspectiva onde a educação corporal humana não se apresenta descolada de uma preocupação ética, estética e ecológica socialmente referenciadas. Nesta direção, o foco principal do presente subprojeto – a formação dos professores de Educação Física - procurou, de alguma forma, contribuir com

proposições críticas e construtivas em direção a um projeto pedagógico mais amplo. Assim sendo, a partir da intersecção entre corpo/movimento, artes e natureza, buscou aqui auxiliar na formação de educadores sugerindo uma concepção de corpo mais ampliada e sensível, vinculada ao aprendizado social e à formação para a cidadania. Objetivou consolidar uma rede ativa de agentes multiplicadores, criadores e problematizadores de propostas pedagógicas entre os professores de Educação Física do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, a partir de perspectivas críticas de educação do corpo. Para tal, propôs vivências na forma de investigação-ação das múltiplas linguagens expressivas que pudessem auxiliar no conhecimento e cuidado de si, considerando a complexidade e a diversidade inerentes a este processo, no momento que se concebe esferas extra-humanas no processo de construção da consciência corporal e da cidadania. Participaram desse subprojeto um coordenador e 02 (dois) bolsistas e 13 (treze) sujeitos.

Quadro demonstrativo dos subprojetos

Nome do Subprojeto	Quantidade de Coordenadores	Quantidade de Pesquisadores	Quantidade de Participantes Envolvidos
Dança e Formação para o Lazer	1	5	33
As Artes Marciais no Caminho do Guerreiro	1	4	30
Capoeira: Outros Passos, Outras Gingas	1	3	40
Práticas Corporais na Maturidade	1	3	25
Brincando de Animação	1	3	30
Lazer de Promoção e Formação Humana	1	3	35
Praticando Trilhas no Caminho para o Reconhecimento de Si	2	5	8
Expressividades do CorpoMundo	1	6	13
Total	9	32	214

Estratégias de ação

O Grupo de pesquisa realizou, durante todo o período de investigação, encontro de pesquisadores e colóquios com pesquisadores convidados de outras cidades para as atividades científicas realizadas pelo Projeto Integrado. No primeiro evento realizado, oficializou-se o núcleo da Rede CEDES da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo como palestrante a Professora Ana Maria Felix dos Santos, Diretora do Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte, da SNDEL.

Entre outros eventos, realizaram-se os colóquios de pesquisadores em torno das temáticas dos subprojetos, envolvendo professores e professoras, pesquisadores de várias Universidades⁴ e os seguintes temas: “Capoeira e Políticas Públicas: Realidade e Possibilidades”; “Lazer”; “Dança e Formação”; “Infância e Mídia”; “Metodologia da Pesquisa: análise de dados e fontes diversas”; “Amadurecer, Viver: outras experiências, novas possibilidades”.

Realizou-se, ainda, uma mesa-redonda, com o tema “Políticas Públicas para o Esporte e o Lazer: Discutindo possibilidades”, tendo como palestrantes a Professora Dr^a. Heloisa Turini Bruhs (UNICAMP) e o Professor Dr. Fernando Mascarenhas (UFG).

Além dessas realizações, os trabalhos dos subprojetos e do Projeto Integrado foram apresentados em vários Eventos científicos e o projeto foi publicado na *Revista Motrivivência*, da Universidade Federal de Santa Catarina⁵ e no livro *Brincar, jogar, viver*, produzido pelo Ministério do Esporte em 2007⁶.

Limitações da pesquisa integrada

Destacar os aspectos que se caracterizam como limitações do processo de pesquisa-ação no presente projeto promove dois sentimentos contraditórios: um, angustiante, que é o

4 Os professores convidados que participaram dos Colóquios são: Luiz Vitor Castro Júnior, doutorando da PUC/SP; Alycane Marinho, então doutoranda da UNICAMP; professora, Dr^a. Márcia Strazzacappa, da UNICAMP; professora, Dr^a. Solange Jobim e Souza, da PUC-RJ, debatendo com as professoras Dr^a. Gilka Giradello (UFSC) e Dr^a. Andréa Zanello (UFSV); professor Maurício Roberto da Silva, da UFSC; e professora Dr^a. Flávia de Mattos Mota, da UFSC.

5 FALCÃO, J. L. C. e SARAIVA, M. C. As práticas corporais no contexto contemporâneo: Esporte e lazer re-significados na cidade. In: *Revista Motrivivência*, n. 25, ano XVII, pp. 135-148, Dez. 2005 (publicada em janeiro de 2007).

6 FALCÃO, J. L. C. e SARAIVA, M. C. As práticas corporais no contexto contemporâneo: Esporte e lazer re-significados na cidade. In: MARCELLINO, N. C. e FERREIRA, M. P. A. (Orgs). *Brincar, jogar, viver: programa esporte e lazer da cidade*. Vol. II n. 1, Jan. 2007.

de perceber que as reflexões preliminares e a previsão de possibilidades não deram conta de preparar o grupo de trabalho para as dificuldades de ordens diversas do processo, demandando constante revisão de estratégias e adequação do projeto às condições dadas; e outro que impulsiona, que é o de conseguir efetivar a idéia inicial do projeto e de avaliar o imenso aprendizado decorrente da ousadia de encaminhar um trabalho de pesquisa-ação para além das obrigações acadêmicas.

Quase todos os limites identificados se deram a partir de problemas de ordem prática no que concerne à disponibilidade de **tempo** e impossibilidade de **financiamento** de todas as necessidades inerentes ao desenvolvimento completo da proposta.

A falta de tempo, entre outros aspectos, limitou as possibilidades de uma discussão teórica mais consistente e crítica sobre os referenciais teóricos orientadores, tanto do projeto integrado como dos subprojetos, implicando dificuldades no aprofundamento de algumas categorias de pesquisa como apontado em alguns relatórios dos subprojetos; implicou também na busca de redução do número de sujeitos participantes da pesquisa, no sentido da intervenção, bem como na redução do período de intervenção, para que pudéssemos dar conta da demanda de prestação de contas em forma de relatórios, tanto para os departamentos de ensino, aos quais estão vinculados os coordenadores e bolsistas, quanto para o próprio Ministério do Esporte, órgão financiador deste projeto integrado. A falta de tempo limitou ainda a articulação entre os subprojetos de pesquisa, e, mais diretamente, entre os coordenadores dos subprojetos, regularmente submetidos ao acúmulo de atividades e a excessivas cargas de trabalho pelos respectivos departamentos de origem.

Entre as questões de financiamento, alguns projetos foram prejudicados pela falta de verba para a participação de outras pessoas, como osicineiros que, ou deixaram de ser chamados, ou foram pagos pelos próprios coordenadores do projeto. Esta limitação também influenciou o desenvolvimento de projetos num formato um pouco mais reduzido, em termos de possibilidades e de conteúdo, pela necessidade de redução das despesas inicialmente previstas e a conseqüente adequação de cada projeto aos recursos diretamente a ele destinados.

A necessidade de utilização simultânea de equipamentos – computadores, filmadora, máquina fotográfica, etc. – por vários subprojetos limitou algumas ações no desenvolvimento de cada projeto. Todavia, essa restrição orçamentária, em alguns casos, direcionou esforços em se fazer contatos e articulações com outros laboratórios e núcleos de pesquisa da UFSC, tarefa esta executada por meio de ação determinada e mobilizadora das bolsistas responsáveis pela pesquisa.

De forma geral, faltou verba para a contratação de serviços técnicos especializados na edição do material de vídeo coletado por vários subprojetos e em outras ações.

Mesmo assim, salda-se positivamente a reflexão sobre os mecanismos necessários para se realizar uma efetiva investigação-ação deste porte. Para além dos resultados conquistados e avanços adquiridos na compreensão desta intervenção, nossa pesquisa atingiu êxitos muito além de nossos próprios limites.

Considerações finais

Mais do que uma investigação paulatina de ações desenvolvidas, esta pesquisa se pautou como pesquisa-formação e

contribuiu para que os sujeitos envolvidos refletissem, a partir da “prática teorizada e da teoria praticada”, sobre a importância da re-significação de práticas corporais; e uma intervenção nesta direção deve levar em consideração não a representação, mas a contradição, não o conceito, mas o agenciamento, a singularidade e a intensidade de cada contexto e de cada acontecimento. Um conceito fundamental que acompanhou essa dinâmica investigativa foi o de instabilidade. As instabilidades são localizadas e se diluem para dar lugar a outras, infinitamente.

Para atenderem aos desafios colocados pela pesquisa, os sujeitos foram considerados em seus respectivos contextos histórico-sociais. Embora tivéssemos um planejamento, não houve um caminho *a priori* para todos os subprojetos. Como num labirinto, as ações foram sendo efetivadas respeitando as características histórico-culturais de cada realidade.

Por fim, convém destacar que essa ação investigativa promoveu, de forma consistente, várias ações que ampliam e garantem a qualidade de uma universidade pública referenciada socialmente, tais como: intercâmbios interinstitucionais por meio de seminários e colóquios; estratégias de intervenção, articulação e parcerias com vários segmentos da comunidade e do poder público municipal e regional, em especial, com as Secretarias de Educação e Saúde; capacitação de pesquisadores(as), à medida que muitos utilizaram essa pesquisa como subsídio para aprofundar seus estudos em diversos níveis de intervenção; e adequação e otimização das condições de trabalho, por meio da aquisição de equipamentos eletrônicos e de informática, extremamente necessários para o desenvolvimento de pesquisas dessa natureza.

Nos próximos capítulos deste livro serão apresentadas, de forma pormenorizada, as sistematizações e análises dos subprojetos que compuseram essa pesquisa integrada.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

FALCÃO, J. L. C.; SARAIVA, M. C. As práticas corporais no contexto contemporâneo: Esporte e lazer re-significados na cidade. In: *Revista Motrivivência*, n. 25, ano XVII, pp. 135-148, Dez. 2005 (publicada em janeiro de 2007).

FALCÃO, J. L. C.; SARAIVA, M. C. As práticas corporais no contexto contemporâneo: Esporte e lazer re-significados na cidade. In: MARCELLINO, N. C. e FERREIRA, M. P. A. (Orgs.). *Brincar, jogar, viver: programa esporte e lazer da cidade*. Vol. II n. 1, Jan. 2007.

FERRARO, A.; MACHADO, N. A pesquisa-ação na construção de políticas públicas. In FERRARO, A.; RIBEIRO, M. (Orgs.). *Trabalho, educação lazer: construindo políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2001.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In BRANDÃO, Carlos (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 2000.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. *Práticas Corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005, v.1.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. *Práticas Corporais: Trilhando e Compar(trilhando) as Ações em Educação Física*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005, v. 2.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. *Práticas Corporais: Experiências em Educação Física para a Outra Formação Humana*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005, v. 3.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. *Práticas Corporais: construindo outros saberes em Educação Física*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2006, v. 4.



Brincando de animação: produções e re-significações da cultura lúdica infantil

Fernanda Pimentel Pacheco

Solange Aparecida Schoeffel

Paulo Roberto Brzezinski

Por que construir uma animação?

Com o surgimento das novas relações sociais e da sociedade industrial capitalista, as crianças perderam o espaço natural das brincadeiras. Perdeu-se o espaço público e é preciso recriá-lo. A escola, de grande importância para o desenvolvimento infantil, tem se configurado na atualidade como um importante espaço de encontro das crianças e, conseqüentemente, de relações propiciadas pelo brincar. Portanto, a escola, como instituição, não pode deixar de se preocupar com as peculiaridades da prática educativa contemporânea, reconhecendo também a mídia como parceira de uma ação pedagógica. A cultura de massa está presente no cotidiano, transmitindo valores e padrões de conduta e socializando muitas gerações.

Como alternativa para a escola se inserir no mundo das crianças e participar das significações que estas elaboram a partir dos conteúdos midiáticos, o *Projeto Brincando de animação: produções e re-significações da cultura lúdica infantil*

oportunizou a construção de uma animação¹, junto à elas, em forma de brincadeira.

Ampliando as possibilidades que uma escola pode oferecer, este Projeto também propôs que os personagens e cenários da animação fossem construídos a partir de materiais reutilizáveis², a fim de estimular a percepção acerca da responsabilidade social sobre a reutilização e o reaproveitamento do lixo produzido no cotidiano. Conforme Kuhnen (*apud* BARBOZA, 2003), o



modelo da sociedade industrial presente na contemporaneidade traz cada vez mais a necessidade de consumo, o que acarreta em sérias consequências para o meio ambiente. Refletindo sobre essa complexidade sócio-cultural e ambiental, há a necessidade de uma postura de enfrentamento desses problemas.

A proposta do brincar com materiais reutilizáveis trouxe a criança para perto da transformação e da criação, propondo-lhe a participação ativa, o fazer e a vontade de lidar com materiais que ela própria dava a forma, inserindo-a na produção de cultura.

Construir imagens com as crianças apresenta-se como possibilidade de inserí-las na reflexão da própria produção cul-

1 De acordo com Ximenes (2000), animação se refere a uma técnica de dar movimento a desenhos ou bonecos, em filmes de cinema, de televisão ou em programas de computador. Especificamente nesta proposta, o significado de animação é, através de técnicas de filmagem, dar movimento aos personagens e cenários, criados de materiais reutilizáveis, pelas crianças.

2 Entende-se por materiais reutilizáveis: tecidos, madeira, MDF, cola, tesoura, estilete, papel, isopor, feltro, fita adesiva, caneta, lápis, linha, corda, lã, massinha de modelar, sucata, materiais de reciclagem, ou seja materiais para os quais se possa dar uma nova utilização.

tural, suscitando-lhes outra postura que não apenas a de espectador. (BENJAMIN, 1987) Possibilita a re-significação dos conteúdos culturais que assistem através da televisão e possibilita o estabelecimento de novas relações com os outros e consigo mesmas através das atividades lúdicas, pois, segundo Brougère (2004), as crianças se apropriam dos objetos culturais veiculados pelas imagens assistidas através da mídia, de maneira que não as recebem passivamente, mas sim as interpretam através das suas brincadeiras.

Esse Projeto aconteceu no LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação) da Universidade Federal de Santa Catarina, e foi financiado pela REDE CEDES (Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer), do Ministério do Esporte – Governo Federal. A brinquedoteca LABRINCA consolida-se como um espaço do brincar inserido no universo escolar que tem como objetivo geral propiciar o acesso a uma variedade de jogos, brinquedos e fantasias aos alunos do ensino fundamental, por meio da expressão e da experimentação da cultura lúdica infantil. (PETERS, 2004)

Sendo as brinquedotecas conseqüência das novas demandas por espaços alternativos de convívio social e, segundo Kishimoto (1997), um local de animação sócio-cultural responsável pelo desenvolvimento da cultura infantil, da socialização, da integração social e da construção de representações infantis, o LABRINCA, enquanto brinquedoteca, tende a cumprir esse papel e constitui-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas acerca da temática infância e do direito da criança brincar.

Assim, como animação sócio-cultural, o *Brincando de Animação* consistiu em criar as condições máximas para que a criança se tornasse o que ela é, abandonando a imagem da



infância com possibilidades intelectuais limitadas e substituí-la por um postulado de potencialidade do sujeito. Concordando com Esteves, Pereira e Siano (2005), este Projeto colocou todos as pessoas em posição de gerar seus próprios significados, de participar da produção da cultura

com base no respeito às condições de igualdade e, portanto, inserir-se em uma concepção humanista da animação cultural.

Dentro dessa perspectiva, a pedagogia da animação proposta foi no sentido de contribuir, no âmbito da educação, “não para o entorpecimento, mas para o acordar, e além disso, através dos estímulos variados, baseados na valorização da experiência lúdica, que continua a ser manifestada no lazer da criança, contribuir para que o corpo se rebelde” (BRUHNS; MEDINA; VITOR M. OLIVEIRA, *apud* MARCELINO, 2005, p. 102) contra uma mídia que orienta os corpos a ficarem estáticos, a fim de que estes atuem como *corpos vivos*. (FEATHERSTONE, *apud* BRUHNS, 2000)

De onde surgiu a idéia

Pensar na criança hoje exige um olhar crítico sobre suas experiências sociais, experiências cada dia mais complexas. Convivendo diariamente com imagens e narrativas, as crianças vão tecendo novas experiências e diferentes formas de perceber o mundo e a si próprias. A cultura contemporânea tem a imagem televisiva como sua forma de expressão mais intensa.

Para Hoineff (1995), a televisão é uma janela para o mundo e também uma janela sobre o sujeito. Através da tela chegam sucessivas informações sobre o mundo e modelos de comportamento, tornando-se ela como um guia prático cultural. A elaboração de uma programação infantil, para Brougère (1995), foi a primeira forma de inclusão da criança no universo do “público televisivo”.

Ao consultar o IBOPE, Jorge (2004) constatou que o aparelho de televisão está na casa de, pelo menos, 92% dos lares brasileiros, constituindo-se, portanto, como um mobiliário doméstico e social através do qual a criança é educada, já que passa diante dela em média 3,5 horas diárias. Em estudo feito pela Unesco, o tempo que as crianças gastam assistindo a televisão é, pelo menos, 50% maior que o tempo dedicado a qualquer outra atividade do cotidiano. A programação transmitida pela televisão alimenta o imaginário infantil com todo tipo de fantasia.

A televisão, então, está cada vez mais presente no cotidiano das crianças, trazendo novas formas de expressão e de circulação de informações para os sujeitos na contemporaneidade. Frente a isso, a educação deve propor novas formas de construir o conhecimento, levando em conta os modos de ser criança em uma sociedade em que a informação, a comunicação e a cultura do consumo engendram experiências e participam ativamente da constituição do imaginário das crianças.

Nessa perspectiva, trazer à tona como as crianças estão percebendo e internalizando os conceitos providos da televisão oferece subsídios para a reflexão sobre a educação de crianças na sociedade da informação e da comunicação.

Segundo Salgado, Pereira & Souza e Jobim (2005), a rapidez tem se caracterizado como o símbolo da contemporaneidade, sendo a linguagem televisiva talvez a que mais se destaque por



ser de fácil acesso. Rápida, precisa e objetiva, a televisão educa para a dispersão, dificultando a reflexão.

Para Bakhtin (1995), toda e qualquer produção cultural se constitui na linguagem. Neste sentido, admite-se ser possível compreender os programas televisivos como enunciados que carregam

vários sentidos. Brougère (1995) diz que os desenhos animados podem ser considerados discursos culturais voltados para a criança sobre a vida social, que lhe sugerem um posicionamento sobre o mundo. São, portanto, enunciados que expressam formas de conceber a infância no mundo contemporâneo e de estabelecer diálogos com as crianças, convidando-as a participarem do mundo.

O brincar de construir, reinventando, re-significando as imagens e conteúdos de desenhos animados, é importante porque, segundo Vygotsky (2003), o brincar é considerado uma importante fonte de desenvolvimento e aprendizagem, pois auxilia na apropriação dos signos culturais. Já Pereira (2002), afirma que a criança desvenda o mundo e compreende suas transformações históricas na esfera do lúdico; e é atuando nessa esfera que passa a tomar consciência das suas intervenções e a re-significar o lugar social que ocupa.

O brincar surge como possibilidade de valorizar o contexto, no qual a criança está inserida, o que ativa o desenvolvimento da criatividade. Segundo Zanella, Balbinot & Pereira

(2000), uma atividade criativa será tão maior quanto maiores forem as possibilidades de atuação destes sujeitos em seus contextos, aliadas às condições que estes têm para o exercício da imaginação.

Brougère (1995), ao abordar as relações entre brincadeira, brinquedo e televisão, destaca que esta última tem transformado a vida e a cultura das crianças e, particularmente, sua cultura lúdica, que se configura como um conjunto de códigos que permitem tornar a brincadeira possível numa complexa combinação da observação da realidade, dos hábitos de jogo e dos suportes materiais disponíveis. Ele ainda afirma que as imagens televisivas apresentam-se, no mundo contemporâneo, como a principal fornecedora de suportes simbólicos para as brincadeiras infantis. Resgatando o jogo entre a imersão e a liberação do real instaurada pela brincadeira, também afirma que esta não se reduz a uma imitação daquilo que a criança vê na televisão, mas caracteriza-se pelas apropriações que ela faz das imagens. Assim, admite que, no brincar, a criança é capaz de assumir um distanciamento com relação às imagens televisivas.

Em toda brincadeira a criança movimenta seu corpo. E o brincar de animação, enquanto forma de arte que aproxima a mídia da educação, implica em um movimento do corpo e em um aprendizado por experimentação lúdica, onde está presente certa sensibilização que revela um modo de conhecer via informações do corpo. Assim, Bruhns (2000) revela a oportunidade para a educação traçar propostas a partir dos sentidos e sentimentos provocados por essas práticas e do que elas acarretam.

A proposta da construção de uma animação traz a possibilidade de construir imagens com materiais reutilizáveis. Tal postura traz a idéia não somente de transformar a passividade do espectador em ação, mas também a possibilidade de desen-

volver a consciência ecológica das crianças. A partir das palavras de Benjamin (2002, p. 58), entende-se que as crianças

(...) sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade de alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação.

O brinquedo-sucata permite a quem brinca desvendá-lo, re-significá-lo, pois é um objeto que possui inúmeros sentidos que não são óbvios e nem estão evidentes.

Segundo Cunha (1994), pode-se chamar de sucata o tipo de material que é descartável e que, com um pouco de criatividade, pode ser reaproveitado para confecção de outro produto, sendo motivos o reaproveitamento, o fator econômico (baixo custo) e o desafio à criatividade.

“Brincar é viver criativamente no mundo” (MACHADO, 1994, p. 27), e essa criatividade se expressa concretamente para si e para o outro quando da transformação da realidade.

Poder transformar, dar novas formas a materiais como quiser, propicia à criança instrumentos para o crescimento mais saudável, que a estimula a explorar o mundo de dentro e o mundo de fora dando a eles nova forma, no presente e no futuro, a partir de sua vivência. (MACHADO, 1994, p. 27)

A utilização dos materiais reutilizáveis na construção da animação se dá pela idéia de que a sucata, os restos, os refugos, são elementos ricos para brincar de maneira livre e criativa. Tais elementos, em princípio, trazem consigo o elemento

da transformação, pois, não sendo estruturados, instigam a ação da própria criança para que a brincadeira aconteça. Vêm também como promotores de um novo olhar acerca da realidade, trazendo consigo a possibilidade de enriquecê-la, com a consciência da importância da preservação do meio ambiente.

Assim, entende-se que quando é propiciado à criança reinventar imagens e narrativas advindas dos desenhos animados a partir da reutilização, estimula-se seu desenvolvimento não só pela descoberta de algo novo, mas também pela apresentação de alternativas para a formação de valores, normas e representações acerca da realidade.

Como foi elaborada a animação

A proposta de construção de uma animação com materiais reutilizáveis no espaço do LABRINCA envolveu crianças de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação com diferentes registros sócio-econômico-culturais. As produções finais desse processo foram gravadas em DVD para fins de divulgação. O Colégio de Aplicação é uma instituição pública de ensino que tem, entre outros objetivos, experimentar novas formas de relação ensino-aprendizagem e que privilegia o aprender também de forma lúdica.

A constituição do grupo de crianças passou por alguns critérios e o primeiro deles foi a eleição de crianças de 3ª e 4ª séries em função destas terem aulas curriculares no período matutino, possibilitando-lhes a participação no projeto no período vespertino. O segundo critério foi a eleição de alguns desenhos realizados em folha branca através de uma proposta na qual pretendeu-se que todas as crianças de 3ª e 4ª séries reali-

zassem o desenho animado que mais gostavam. Cada criança fez somente um desenho e o critério de escolha preponderante foi a sua dedicação e empenho para realizá-lo, atribuindo-lhe cores variadas, noção espacial, limites, perspectiva e detalhamento.

Após a realização dos desenhos, foi feita uma divulgação nas salas de aula das 3ª e 4ª séries, convidando os alunos interessados para se inscreverem no Projeto. Dos inscritos foram selecionados aqueles cujos desenhos estiveram dentro do critério preponderante de escolha.



Os pais dos selecionados foram consultados por telefone sobre possível consentimento para que seus filhos participassem do projeto. Aqueles que consentiram foram chamados ao Colégio para participar de uma reunião no LABRINCA a fim de esclarecer a atividade proposta, assinar o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido e se responsabilizar pela frequência dos seus filhos.

O grupo de crianças se constituiu por 11 alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental do CA, com idades entre 9 e 10 anos, sendo 5 do sexo feminino e 6 do masculino.

O projeto realizou-se através de 10 oficinas, que aconteceram semanalmente com duração de 2 horas cada. Foram realizadas oficinas de conhecimentos gerais acerca de todos os passos para a criação de um desenho animado: criação de roteiro, criação de *storyboard*, elaboração de personagens e

cenários, técnicas de movimento de personagens, filmagem e fotografia das histórias e edição. Todas as oficinas foram filmadas com uma câmera de vídeo digital, e a partir dessas filmagens realizou-se a decupagem e a captura de imagens para a produção do *making off* da animação. Igualmente, foram registradas, em forma de relatos as experiências vivenciadas a cada oficina.

A realização das oficinas envolveu a consultoria: do Núcleo Integrado de Pesquisa (NIPE/UFSC), coordenado pelo Dr. Luiz Fernando G. de Figueiredo; do Laboratório de Cinema da UFSC, coordenado pela M.a Ana Carine Montero; da Verde Água Produções Culturais, representada por Maurício Muniz; e também contou com o auxílio da Professora Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello, do Centro de Educação da UFSC, de Valdeci Marques (“*Neiciclagem*”), da COMCAP, dos *designers* gráficos André Iervolino e George Hamilton, do psicólogo Fábio Lessa Peres e dos acadêmicos do curso de música da UDESC, Alexandre Pereira e Pedro Lisboa Bonadio.

Por se tratar de uma pesquisa-ação na linha da observação participante, a presença dos(as) professores(as) pesquisadores(as) foi no sentido de realizar as mediações a fim de possibilitar um ambiente rico de possibilidades criativas e de ações transformadoras sobre os significados veiculados pela mídia acerca do desenho escolhido.

Os frutos da animação

O Projeto *Brincando de Animação* cumpriu com a intenção de apresentar a brinquedoteca como espaço de animação sócio-cultural, pois neste ambiente as crianças puderam atuar

sobre a sua realidade de tal forma que, no processo de elaboração de uma animação a partir de materiais reutilizáveis, criaram suas próprias possibilidades de ação frente ao que assistem através da televisão e atuaram conscientemente em relação ao meio-ambiente ao transformar em materiais reutilizáveis em personagens e cenários, criando a partir daí novos significados.

Durante as oficinas as crianças participantes da pesquisa puderam: produzir roteiros para a animação no contexto do LABRINCA; entender sobre os mecanismos da produção midiática e os sentidos e significados a ela associados; estimular e desenvolver sua percepção acerca da responsabilidade social sobre o lixo produzido no cotidiano; brincar enquanto sujeito de direito, produto e cultura histórica no pleno exercício de sua cidadania; criar novas significações; interagir com todo o grupo de modo que todos se envolvessem na transformação psicossocial da realidade; e vivenciar o prazer do movimento do corpo diante da mídia, que tende a produzir corpos estáticos.



As crianças realizaram a todo tempo trocas de experiência, o que, em alguns momentos, causou espanto. Diante dessa situação de espanto da interferência do outro na própria brincadeira, percebe-se que, com a sociedade industrial capitalista, o brincar tornou-se uma atividade cada vez mais solitária. Por meio das

oficinas, então, pôde-se efetivar uma das possibilidades da brincadeira apontadas por Moll (1996) e Ramalho (2000), que afir-

mam respectivamente: brincar permite a troca de experiências e aprendizagem e favorece a socialização.

Essa socialização possibilitou que as crianças percebessem como é importante a colaboração de cada membro para que acontecesse a movimentação do grupo e a concretização dos objetivos do Projeto. Heller (2000), para quem a vida cotidiana é essência da substância social, está no centro do acontecer histórico, propõe que o cotidiano seja objeto de reflexão para que se possa conduzir o pensamento para o humano/genérico, ou seja, uma ação individual/particular, como fazer um desenho, diz respeito a toda a humanidade (humano/genérico). O cotidiano constrói a humanidade, daí a necessidade da reflexão sobre nossas ações individuais e coletivas.

O resultado da criação, sempre dialetiza a relação objetividade/subjetividade na medida em que possibilita aos sujeitos produzirem constantemente novas significações, construindo, desconstruindo e reconstruindo sentidos singulares e coletivos em contextos concretos. (MAHEIRIE, 2003)

As atividades também propiciaram a movimentação dos corpos dos participantes. Levando-se em conta Bruhns (2000), nossos corpos não atuam no mundo social como coisas *em si mesmas*, mas ao contrário, sua atuação é sempre mediada pela cultura. Assim, percebe-se que os corpos respondem à cultura midiática de forma estática: a exemplo disso, observe-se crianças movimentando somente a mão para mudar de canal ou de *site*. Frente a isso, as oficinas despertaram então para o movimento de todo o corpo transformando um corpo estático em *corpo vivo*. (FEATHERSTONE, *apud* BRUHNS, 2000)

As crianças, durante o processo, comentaram sobre a importância de reciclar, separar o lixo, economizar e não consu-

mir tantos materiais industrializados para preservar a natureza, diminuir a quantidade de lixo no planeta e ter uma vida mais saudável. Houve um comentário, por parte de uma delas, de que, *“assim como uma criança é criança somente uma vez, passando para outros estágios de desenvolvimento, também o lixo deveria se transformar pela reciclagem, não voltando a ser lixo”*.

Os materiais reutilizáveis, como a sucata, e a brincadeira com eles, podem ser fonte de transformação e tomada de consciência acerca da realidade, pois, como mostra Machado (1995. p. 27) *“enquanto usa, manipula, pesquisa e descobre um objeto, a criança chega às próprias conclusões sobre o mundo em que vive”*.

Através do desenvolvimento do projeto evidenciou-se que pensar na criança hoje exige um olhar crítico sobre suas experiências sociais, experiências cada dia mais complexas. Convivendo diariamente com imagens e narrativas, as crianças vão tecendo novas experiências e diferentes formas de perceber o mundo e a si próprias. Segundo Maheirie (2003), o sujeito é compreendido como constituidor e constituinte do contexto social no qual está inserido. *“A criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura do seu tempo”*. (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 159)

E, segundo Brougère (2004), a criança é um ator que não se contenta em interiorizar a cultura, mas participa de sua produção; um ator que, como os outros membros da sociedade, está ligado ao processo de reprodução social; um ator que não recebe passivamente as mensagens, imagens e normas e sim as interpreta, dando-lhes sentidos específicos e mostrando que um mesmo contexto produz indivíduos diferentes e, por isso, indivíduos que não podem ser reduzidos aos efeitos do meio.

As oficinas estimularam a criatividade e imaginação das crianças. Para Vigotsky (2003), a atividade criadora e a imaginação compõem-se sempre de elementos tomados da realidade e a fantasia se vincula à realidade de diversas formas. Esse autor descreve o processo criativo como um ciclo que se origina nas experiências do sujeito e que voltará a essa realidade, transformando-a. Assim sendo, os elementos da realidade são tomados pelo sujeito, que os re-elabora na imaginação e os materializa. Estes elementos materializados são capazes de modificar a realidade e serem alvos de novas re-elaborações.

Então, como esclarece Costa (2004), tudo o que existe no mundo da cultura, produzido pelo homem, é produto da imaginação e da criação humana, que se assenta nos elementos recortados da realidade.

Todo esse processo resultou na edição de uma animação com *making-off*, nomeada pelas crianças de *MundoCiclagem*. A animação mostra que a partir da transformação do lixo em personagens o mundo se torna mais limpo. E através do *making-off* é possível visualizar todas as etapas de construção desta animação.

No momento de avaliação do projeto, ainda que muitas crianças não se mostrassem interessadas em comentar sobre suas vivências, o grupo se mostrou satisfeito, pois através de suas falas e atos, durante todas as oficinas realizadas, evidenciou-se que os conhecimentos foram assimilados e trocados mutuamente.

Entendendo que “as mudanças nos indivíduos representam, inevitavelmente, mudanças na sociedade, e mudanças nas circunstâncias sociais são, também, mudanças nos indivíduos” (SARUP, *apud* FALCÃO, 2002), todas as oficinas exerceram papel fundamental para compreender como as crianças

estão pensando as suas relações com a mídia e para construir junto com elas significados sobre a realidade, a fim de que se tornem sujeitos reflexivos e ativos diante do mundo.

Entendido como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2004), o projeto apresentou uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e crianças, uma interação em que os objetivos foram encaminhados sob a forma de ação concreta, através de oficinas, num acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intelectual dos atores da situação, estabelecendo, mais que uma forma de ação, uma busca pelo aumento do conhecimento dos pesquisadores e do conhecimento ou do “nível de consciência” de grupo das crianças consideradas.

A vivência do lúdico leva ao entendimento da gratuidade, da alegria, da não relação entre o prazer e o atual ordenamento institucional, que procura entorpecer o corpo pela organização, disciplina e rotina, gerando a incapacidade dos sentidos. (MARCELINO, 2005, p. 101) Nesse sentido, todo o processo, desenvolvido no LABRINCA, se configurou como uma brincadeira, em que todos os envolvidos (crianças e adultos) vivenciaram os aprendizados de forma espontânea e horizontal.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*.

7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBOZA, Daiane. A constituição do sujeito excluído catador de material reciclável e a construção da sua cidadania. In: PLONER, K. S.; MICHELS, L. R. F.; SCHLINDWEIN, L. M.; GUARESCHI, P. *Ética e paradigmas na Psicologia Social*. Porto Alegre: Abrapso-Sul, 2003, p. 225-236.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002, p. 81-102.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRUHNS, Heloísa T. O corpo contemporâneo. In: BRUHNS, Heloísa T.; GUTIERREZ, Gustavo. *O corpo e o lúdico: ciclos de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados, 2000.

COSTA, Fabíola Cirimbelli B. *O olho que se faz olhar: os sentidos do Espaço Estético do CA/UFSC para alunos da Educação Física*. Florianópolis: UFSC, 2004. (Dissertação de Mestrado).

CUNHA, Nilse H. da S. *Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos*. Rio de Janeiro: FAE, 1994.

ESTEVES, Vera Vergara; PEREIRA, Wally Chan; SIANO, Lucia Maria França. Uma competência emergente na gestão escolar: a animação cultural. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, 13 (47), jan. jun. 2005.

FALCÃO, José Luiz C. Ludicidade, jogo, trabalho e formação humana: elementos para a formulação das bases teóricas “ludocapoeira”. In: PORTO, Bernadete de S. (Org.). *Educação e ludicidade*. Salvador (BA): Faculdade de Educação da UFBA. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002, pp. 92-127.

HELLER, Agnes. Estrutura da vida cotidiana. In: HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, pp. 17-41.

HOINEFF, Nelson. *A Nova televisão*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem*. Campinas: Papirus, 1994.

JORGE, Wanda. Mídia para criança e adolescente. *Ciência e Cultura*, v. 56, n.1, p.55, Jan./Mar. 2004.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Brinquedo e brincadeira: uso e significações dentro de contextos culturais. In: SANTA, Marli P. S. (Org.). *A brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 23-40.

MACHADO, Marina M. *O brinquedo-sucata e a criança: importância do brincar, atividades e materiais*. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. *O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

MAHEIRIE, Kátia. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 8(2), 2003.

MARCELINO Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

MOLL, Luís C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. *Cad. Pesquisa*, 16, 81-105, 2002.

PETERS, Leila Lira. (Org.). *Relatório parcial 2004*. Florianópolis, Colégio de Aplicação, Centro de Ciências da Educação: UFSC, 2004.

RAMALHO, Márcia T. de B. *A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil*. Florianópolis: UFSC, 2000. (Dissertação de Mestrado).

SALGADO, Raquel G.; PEREIRA, Rita M.; JOBIM E SOUZA, Solange. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre a infância e a televisão. *Cadernos CEDES*. Campinas, 25 (65), 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. 6. ed. Madri, Espanha: Ediciones Akal, 2003.

XIMENES, Sérgio. *Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2000.

ZANELLA, Andréa V.; BALBINOT, Gabriela; PEREIRA, Renata S. Recriar a (na) renda de bilro: analisando a nova trama tecida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre: 13 (3), 539-547, 2000.



As propostas de práticas corporais para pessoas na maturidade: uma possibilidade de re-significação

Priscilla de Cesaro Antunes

Maria Dênis Schneider

Brasil, um país de velhos: um olhar sobre a questão das práticas corporais

O atual cenário demográfico brasileiro cria para a Educação Física um novo foco de interesse para ser discutido e pesquisado. Dados do IBGE afirmam que a expectativa de vida dos brasileiros passou para 71,7 anos, quatro anos a mais do que em 1991, e que o crescimento da população adulta, principal-

mente com mais de 60 anos, foi proporcionalmente oito vezes maior quando comparado ao da população jovem. Essa inver-



são faz hoje do Brasil um país mais dos velhos do que dos jovens, como era considerado anteriormente.

Muitas áreas de estudo, principalmente relacionadas à saúde, têm procurado desenvolver programas que atendam a essa demanda. Ações de políticas públicas podem ser encontradas especificamente para essa faixa da população que tem acima de 60 anos. Na Educação Física podemos encontrar grupos de atividades voltados para esse público, que normalmente visam contemplar os aspectos da socialização e promoção de saúde.

Entretanto, observa-se que nesses grupos, os exercícios realizados parecem estar direcionados com mais ênfase para o aspecto físico. Além disso, outra crítica que aparece é o fato de, muitas vezes, serem desenvolvidas dinâmicas que infantilizam ou escolarizam os idosos que delas participam¹.

Estudar o envelhecimento é fundamental para que se possa ofertar a essa parcela da população oportunidades que atendam, de fato, aos seus interesses, necessidades e condições. Este é um dos objetivos desse subprojeto de pesquisa, contudo, aqui se procura ir além do atendimento à população idosa, também pensando possibilidades de atividades para pessoas que ainda não chegaram nessa etapa da vida.

Significa dizer que estamos aqui tratando de pessoas a partir de 45 anos aproximadamente. O termo que usamos nesse subprojeto para definir essa parcela da população é maturidade. Não que acreditemos que as fases da vida sejam determinadas cronologicamente, mas, para fins de realização do

¹ Ver ALVES JUNIOR, E. D. Da educação gerontológica à educação física gerontológica: em busca de uma educação física mais apropriada para os idosos. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Revista digital. <<http://www.efdeportes.com/efd11/idosos.htm>> Acessado em 8 de dezembro de 2006.

estudo, foi fundamental que definíssemos um parâmetro numérico para delimitar o público-alvo e o foco de pesquisa.

Corroboramos com Guita Grin Debert (1998), que afirma que as fases da vida não se constituem em propriedades substanciais que os indivíduos adquirem com o avanço da idade cronológica. Os períodos da vida se configuram como um processo biológico, mas que é elaborado simbolicamente com rituais que definem fronteiras entre idades pelas quais os indivíduos passam e que não são necessariamente as mesmas em todas as sociedades.

Na sociedade ocidental em que vivemos, o envelhecimento é visto como estar cada vez mais próximo de uma certa inutilidade, da feiura e da discriminação. Diante do ritmo de vida acelerado em que estamos imersos, onde os valores predominantes se pautam na estética, na automatização, na velocidade e no rendimento, parece não haver lugar para aqueles corpos que estão envelhecendo.

Hoje, apesar de estar havendo uma nova leitura do envelhecimento, uma espécie de reinvenção da velhice², ainda ocorre a negação desse processo natural da vida. Como consequência, muitas pessoas na maturidade acabam almejando uma figura de juventude eterna. Esse desejo é influenciado pelo apelo midiático, que vende uma imagem de corpo como tendo que ser sempre belo, jovem e ágil. Essa busca pela homogeneização acarreta na promoção de uma espécie de exigência social, para que cada um consuma e se enquadre nos parâmetros que a sociedade contemporânea impõe.

Na ciranda da procura por uma imagem distante do velho, muitas pessoas acabam buscando alternativas de práticas

2 DEBERT, G. G. *A reinvenção da velhice*. São Paulo: EDUSP-FAPESP, 1999.

que se vinculam a esse modelo pautado no rendimento e na modelagem do corpo num formato padrão – magro, escultural. Encontramos pessoas na maturidade envolvidas em atividades oferecidas em academias e clubes ou em grupos de exercícios para “terceira idade”.

Esses espaços, em geral, apresentam formatos de aulas de ginástica, por exemplo, com movimentos mecânicos e padronizados, com ausência de consideração sobre as possibilidades e limites de cada participante. A ênfase se dá no número de repetições e na prática essencialmente física, irreflexiva. Essas alternativas de práticas presentes atualmente no cotidiano para pessoas nessa etapa da vida parecem estar voltadas ao atendimento quase que exclusivo do ponto de vista fisiológico.

É claro que na maturidade as mudanças fisiológicas, que vão ocorrendo no corpo durante toda a vida, se tornam mais evidentes e precisam ser olhadas com atenção. Os sinais aparecem na pele, nos cabelos, nos ossos, nas articulações, nos músculos e nos órgãos internos; além de ocorrerem alterações sensoriais e hormonais. Porém, é também na maturidade, de maneira geral, que se atinge a fase da consciência. Sônia Corazza (2005) afirma que é comum nessa fase os valores aceitos por adequação social serem abandonados e as pessoas buscarem aqueles que vão ao encontro da sua verdadeira essência como seres humanos. A autora destaca também que os momentos de interiorização são mais valorizados e a espiritualidade ganha maior importância nessa fase da vida. Fazem parte dela, também, características como maior serenidade, sensibilidade, sabedoria, liberdade e senso de solidariedade e mais disponibilidade de tempo para cuidar de si.

Apesar de muitas pessoas na maturidade se submeterem a essa busca pela imagem de juventude disseminada cotidia-

namente nos meios de comunicação, ainda precisamos considerar que não são todas que se rendem a essa lógica instrumental de trato com o corpo. Existem aquelas que, muitas vezes, não têm preocupação exacerbada com a questão estética, mas mesmo assim acabam se envolvendo em alternativas que se enquadram nessa mesma lógica. Essas escolhas se dão, possivelmente, pela falta de acesso à informação/meios de conscientização e/ou pela escassez de outras opções direcionadas para essa população e que sejam capazes de atingir outras esferas que não só a física.

A escassez de espaços ocasiona também, por vezes, a antecipação das fases do ciclo vital. Pessoas com menos de 60 anos acabam buscando grupos de terceira idade. É o que mostram em seus estudos Britto da Motta (1999) e Debert (1999), que afirmam que a procura por grupos de terceira idade se dá, majoritariamente, pelas pessoas com idades abaixo de 60 anos (até 80% em um dos casos citados).

Diante desse panorama, e valorizando a complexidade que a etapa da vida da maturidade apresenta, consideramos relevante pensar em alternativas de práticas corporais voltadas para as pessoas que se encontram nesse momento da vida, que vissem contemplá-las como a unidade psicossomática que elas, de fato, são³. Dessa forma, este artigo objetiva apresentar algumas possibilidades de re-significação de práticas corporais para pessoas na maturidade a partir do relato de parte da experiência do subprojeto “Práticas corporais na maturidade”⁴.

³ É por essa necessidade de considerar o sentido de construção cultural e linguagem presentes nas variadas formas de expressão corporal que utilizamos o termo *prática corporal* e não *atividade física*. Esse discernimento é muito bem apresentado por SILVA, A. M. & DAMIANI, I. R. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: _____. *Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo*. Florianópolis: Naemblu Ciência e Arte, 2005. v. 1, p. 17-28.

⁴ O subprojeto “Práticas corporais na maturidade” é parte do Projeto Integrado de Pesquisa “As práticas corporais no contexto contemporâneo: esporte e lazer re-significados na cidade”.

Não intentamos, com isso, contribuir para mais uma segmentação, das tantas especialidades que já existem no mundo em que vivemos, mas nossa intenção é direcionar o olhar para essas pessoas na maturidade a fim de propor alternativas diferentes de muitas que vislumbramos na atualidade e que sejam capazes de abordar o ser humano enquanto ser integral. Também destacamos que muitas das reflexões apresentadas aqui não são exclusivas para pessoas na maturidade e podem ser pensadas para outras etapas da vida.

A pesquisa-ação como estratégia metodológica

Para o alcance dos objetivos propostos, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo. Maria Cecília Minayo (1995, p. 22) orienta que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”.

Elegemos como princípios norteadores do trabalho características da pesquisa-ação, que pressupõe a análise da realidade dos pesquisados pelos pesquisadores, com a ajuda dos pesquisadores, para a identificação de seus problemas e a sua solução. Para Michel Thiollent (1998, p. 14),

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

É importante salientar que nesse subprojeto lidamos com uma questão muito particular. Observamos no campo de pes-

quisa que aquilo que representava um problema para nós, professoras-pesquisadoras⁵, não necessariamente significava um problema para as alunas-pesquisadas, como vamos destacar.

Buscamos com o subprojeto apresentar práticas corporais diferentes daquelas hegemônicas que predominam no contexto contemporâneo, ou seja, formas de práticas que não se baseiam apenas na estética, na velocidade e em movimentos padronizados, mecânicos⁶, como os que encontramos em certos tipos de ginástica, por exemplo. Porém, para as alunas-pesquisadas, maneiras como estas de trato com o corpo não representam um problema; pelo contrário, algumas chegavam a pedir para que aulas desse tipo acontecessem.

Poderíamos elencar uma série de fatores que contribuem para essa compreensão, como já fizeram Denise Sant'anna (2001) e Ana Márcia Silva (2001). O principal deles se encontra na influência da mídia que dissemina o culto ao corpo e estimula uma busca desenfreada por padrões de beleza que, muitas vezes, encontram-se distantes daqueles que os almejam. O senso comum propõe que, para se enquadrar no modelo estabelecido, são necessárias aulas com muitas repetições, alta intensidade e com a idéia de dor, de gastar energia.

Diante desse panorama, portanto, tornou-se preciso rever o caminho teórico-metodológico que havíamos pré-estabelecido no planejamento. Percebemos que a problematização das questões que pressupomos para o objetivo da pesquisa deveria partir de nós, enquanto professoras-pesquisadoras, a fim de propiciar às alunas-pesquisadas uma nova compreensão acerca das práticas corporais e formas de trato com o corpo. A partir daí,

⁵ Neste relatório utilizamos o termo professoras-pesquisadoras (no gênero feminino) em virtude de a equipe ser formada por duas mulheres e um homem que participou do subprojeto apenas no momento inicial.

⁶ A proposta será melhor apresentada e discutida a seguir.

então, procuramos observar em que medida elas passaram a identificar algumas das questões que apontamos no início do trabalho como problemas ou não⁷.

Priorizamos a participação conjunta de pesquisadoras e pesquisadas e a realização concomitante da investigação e da ação, entendendo o papel do pesquisador enquanto observador crítico e participante ativo. Procuramos buscar a participação ativa da comunidade em todo o processo de investigação, considerando que ela detém um acúmulo de experiências vividas e de conhecimentos que deve servir de base para qualquer atividade de investigação em benefício dela. Salientamos, como pano de fundo, o objetivo de mudança ou transformação social a partir da compreensão de que a tarefa dos pesquisadores consiste em auxiliar os grupos a formular e analisar problemas que eles mesmos desejam estudar. (HAGUETTE, 1987)

Outro ponto que merece ser destacado é o fato de que esse subprojeto de pesquisa não foi até uma comunidade para trabalhar dentro de uma realidade já existente. O grupo de participantes foi formado a partir da adesão voluntária das pessoas interessadas. A proposta do subprojeto foi divulgada sob a forma de cartazes no mural do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, juntamente com outras atividades de extensão oferecidas para a comunidade semestralmente.

Os interessados realizaram matrícula e a confirmação da inscrição se deu mediante preenchimento de um questionário inicial, composto por dados sócio-econômicos, questões acerca dos hábitos de vida e pessoais, além de expectativas com relação ao subprojeto.

⁷ Algumas respostas e reflexões sobre essa questão encontram-se adiante, na apresentação dos resultados.

A turma de alunas-pesquisadas, na qual foi realizada a pesquisa, foi composta por 19 mulheres, com idades entre 42 e 77 anos, sendo a média de 56 anos. Com esse grupo, realizamos um total de 35 aulas-encontro, no período compreendido entre 20 de março e 02 de agosto de 2006. As intervenções aconteceram com frequência de duas vezes por semana.

Os conteúdos trabalhados foram bastante diversificados. Variaram entre a dança, yôga, artes circenses, futebol, capoeira, massagens, ginástica, brincadeiras, meditação, caminhadas, exercícios respiratórios, de alongamento, força, equilíbrio, agilidade e coordenação, sendo todos eles permeados pela ludicidade e por uma proposta de sensibilização corporal.

Para a coleta de dados, utilizou-se uma série de instrumentos, além do questionário aberto inicial que já foi mencionado, aplicado antes das alunas-pesquisadas terem tido contato com o subprojeto de pesquisa propriamente dito: por observação direta participante, com as informações, diariamente, registradas em um diário de campo; por meio de fotografias; duas entrevistas coletivas semi-estruturadas, de cunho exploratório; um questionário de cunho avaliativo; e uma entrevista individual semi-estruturada, realizada com as 16 participantes que obtiveram frequência superior a 75% nas aulas-encontro.

Encerramos a coleta de dados com as entrevistas individuais finais em 23 de agosto de 2006. A partir desse momento, passamos a nos debruçar sobre a análise do material colhido no campo. Nesse mesmo momento de análise, ainda continuamos com as aulas-encontro, mas com frequência de uma vez por semana e sem a rigorosidade científica aplicada no primeiro momento.

Re-significar práticas corporais para pessoas na maturidade é necessário. Mas é possível?

Pensar práticas corporais para pessoas na maturidade da vida pressupõe compreender um contato com corpos carregados de marcas que são a inscrição da história de cada uma, denunciada em cada curva, em cada forma, em cada sinal de expressão, em cada trejeito, na forma de olhar ao redor, para o outro, para si e para o mundo.

Dessa forma, se fez necessária grande dose de sensibilidade e cautela para interpretarmos as diferentes formas de manifestação e expressão – gestual, verbal, escrita – com as quais nos deparamos em todo o processo do fazer pesquisa. Um processo que se mostrou ao longo do tempo como um prazeroso desafio. Re-significar práticas corporais voltadas para pessoas na maturidade exigiu empenho e muita reflexão, principalmente porque nos propusemos a garantir promoção de saúde e ainda possibilitar a superação do interesse de conquista por modelos e estereótipos de beleza predominantes na contemporaneidade.

Para o alcance do objetivo, buscamos redimensionar os mais diferentes conteúdos e métodos. Nossa intenção, ao analisar os resultados abaixo, não é a de apresentar uma “receita”, um manual para se conduzir um trabalho para pessoas na maturidade, mas visamos socializar uma das alternativas que experienciamos para desenvolver um trabalho nesse sentido a partir dos ideais que acreditamos e da relação destes com a realidade social concreta.

Na apresentação das reflexões que seguem, destacamos que dividimos as práticas que abordamos no processo da pesquisa em três grupos. O primeiro refere-se às possibilidades de

re-significação de práticas corporais tidas como tradicionais para pessoas na maturidade (ginástica, caminhada e dança). O segundo mostra a experiência com a inclusão de elementos pouco comuns em práticas para essa etapa da vida (futebol, capoeira, artes circenses e brincadeiras). O terceiro aborda a importância e necessidade da inclusão de práticas de interiorização em propostas para grupos na maturidade (yôga, massagem e meditação).

Pensando possibilidades para re-significação de práticas corporais *tradicionais*

Tendo em vista que as práticas mais ofertadas para pessoas na maturidade são as ginásticas, danças e caminhadas, partimos delas para pensar acerca da re-significação das possibilidades para essa etapa da vida. Dentro da proposta desse subprojeto de pesquisa, portanto, experimentamos conferir um novo olhar para essas práticas, que aqui chamamos de *tradicionais*.

Dessa forma, com vistas a propiciar o estímulo ao autoconhecimento e ampliação da sensibilidade e expressividade, ousamos experimentar a ginástica redimensionando suas formatações. Significa dizer que, ao invés de movimentos mecânicos, intensos e repetitivos, realizados de fora para dentro, privilegiamos o exercício da criatividade, do respeito aos limites e possibilidades de cada aluna-pesquisada, atentando sempre para a importância da respiração, que é o caminho para que cada uma se coloque presente em cada ação, realizando-a com intencionalidade e inteireza. A respiração é o primeiro alimento da vida. Em conjunto com o movimento físico,

ambos estimulam o sistema linfático, que é a nossa válvula de escape⁸.



Ao contrário do que observamos em aulas tradicionais, cuja formação da turma geralmente se dá da mesma maneira – todos de frente para o espelho e para o professor –, buscamos nas aulas-encontro trabalhar com várias formações diferentes. Privilegiamos o círculo, que não

tem início nem fim, onde todos se olham e permanecem ligados.

A ginástica praticada em academias e clubes, segundo Melo, Schneider & Antunes (2006), é um tipo de prática que representa e responde às necessidades de um modelo de sociedade baseado na produção, na automação, na velocidade e no consumo. Diante dessa lógica, as vivências se dão de maneira irreflexiva, uma vez que os movimentos são inspirados na metáfora da máquina, ou seja, são reproduções aceleradas e automatizadas de gestos. Silva (2001) também considera que a lógica do trabalho corporal ali desenvolvido é a da máquina. Para ela, a malhação é composta por normas que se impõem sobre a criatividade e a vontade de quem a pratica.

Essa realidade é percebida pelas próprias alunas-pesquisadas: *“a forma das aulas [no subprojeto] é diferente, cada uma faz a sua maneira (...) não são aulas dirigidas, são*

⁸ A esse respeito ver MELO, C. K.; SCHNEIDER, M. D. & ANTUNES, P. C. O corpo respiração em busca do equilíbrio da vida: elementos para uma re-significação das práticas corporais. In: SILVA, A. M. & DAMIANI, I. R. (Org) *Práticas corporais: construindo outros saberes em Educação Física*. Florianópolis: Naembla Ciência e Arte, 2006.

aulas que querem mais a nossa imaginação. Sinto muita diferença pois eu faço ginástica e é um pouco as aulas mecânicas, ou seja, a professora fica na frente, ensina os exercícios e as alunas copiam”; “as práticas corporais em geral deveriam ser realizadas da forma como as temos praticado no projeto, dentro das limitações da idade, sem exigências com relação a resultados a que nos impomos quando frequentamos academias”.

No subprojeto de pesquisa, apresentamos às alunas-pesquisadas novas possibilidades de movimentos e instigamos para suscitar a realização de outros ainda. O fato de apresentarmos aulas-encontro cujo enfoque não estava voltado para a performance, a alta intensidade e a idéia de dor, suor e cansaço, causou uma espécie de estranheza em algumas alunas-pesquisadas, principalmente no início do trabalho.

Observamos que muitas vieram com a expectativa de encontrar aulas em um formato padrão, semelhante ao das aulas de ginástica tradicional. No questionário inicial, pudemos encontrar alguns indicadores dessa realidade. Contudo, foi após as primeiras aulas-encontro que nos deparamos com uma espécie de resistência das alunas-pesquisadas para/com a proposta deste subprojeto de pesquisa.

No diário de campo podemos encontrar diversas passagens, datadas, principalmente nos meses de março e abril, que denotam a preferência de muitas alunas-pesquisadas por atividades semelhantes àquelas já conhecidas. Diante de vivências mais calmas, com ritmo menos acelerado, manifestaram: “quando é que vai começar?”; “quando que a gente vai começar a se mexer mais?”.

No que diz respeito a isso, para compreendermos melhor essa expectativa, torna-se necessário comentar um pouco sobre as participantes e sobre a formação do grupo. Além das

pessoas que se interessaram em participar do grupo porque já haviam estado na versão anterior em 2004 e daquelas que, por meio dos cartazes, procuraram se inserir no grupo, algumas alunas-pesquisadas eram participantes de uma outra turma, cujo ritmo e enfoque era pautado na idéia de condicionamento físico.

Sendo assim, com o encerramento das atividades dessa turma, percebemos que as pessoas vieram para o grupo do subprojeto de pesquisa buscando atividades semelhantes às que praticavam anteriormente. No diário de campo, em 27/03/2006, está registrado: *“O plano de aula foi seguido conforme havia sido previamente programado, entretanto, o retorno das alunas-pesquisadas deixou dúvidas acerca de se esse assunto e ritmo de aula correspondem ao interesse e às expectativas do grupo (...). Pelas expectativas apresentadas pelas alunas-pesquisadas, de atividades mais voltadas para o condicionamento físico, o suor, o movimento intenso e repetitivo, enfim, a ginástica sob abordagem tradicional, pareceu que ficar deitada no colchonete respirando durante muitos minutos e o trabalho de alongamento desenvolvido, não condizeram com o interesse das mulheres (...) demonstrando nesse primeiro momento que enquanto professoras-pesquisadoras precisaríamos repensar nossa didática para enfocarmos os temas das próximas aulas-encontro...”*

Essa situação, que se constituiu, inclusive, como uma das limitações da pesquisa, exigiu de nós, enquanto professoras-pesquisadoras, serenidade e criatividade para seguirmos adiante, em defesa da intenção a que nos propusemos inicialmente. *“... para esta aula, foi pensada uma diferente forma de se abordar o mesmo tema da aula anterior, respiração, no intuito de aproximar o interesse dos professores-pesquisadores ao interesse das alunas-pesquisadas”* (DIÁRIO DE CAMPO, 29.03.2006). É válido ainda lembrar que essas preocupações

estavam se dando no início do trabalho, em meio à necessidade de se formar e fixar um grupo numericamente significativo para a pesquisa.

Após muitas explicações e indagações por parte das participantes, a impressão que tivemos foi de que gradativamente, as alunas-pesquisadas foram compreendendo a intencionalidade da proposta. Esse movimento se deu à medida em que fomos intensificando as atividades e o contato com o grupo, criando e reforçando laços, problematizando e pensando estratégias para seguirmos adiante. Não que isso tenha significado a ausência de outros comentários e anseios por aulas sob abordagem tradicional, mas com o grupo já fixado tornou-se mais fácil dar continuidade ao trabalho.

Algumas manifestações das alunas-pesquisadas foram demonstrando uma melhor aceitação da proposta: “*não foi rápido, nem correndo, mas mexeu com tudo*” (Luisa, 19.04.2006). Em um questionário aplicado próximo ao término das aulas-encontro, questionamos as alunas-pesquisadas acerca do tipo de práticas que esperavam encontrar no subprojeto. As mais citadas foram caminhadas, ginástica e exercícios de alongamento e flexibilidade. Destacamos duas respostas: “*esperava que fossem práticas mais difíceis, mas estou gostando*”; “*Achei que seriam mais atividades voltadas para as práticas mais direcionadas ao corpo, mas, da forma como foram apresentadas, sei que trabalhei com o corpo, mas de uma forma menos formal e por isso mais gostosa e divertida*”.

Esse mesmo movimento de estranheza/aceitação/dúvida aconteceu na tentativa que ousamos para re-significação das caminhadas. No lugar de um ritmo acelerado, olhar para frente e respiração ofegante, incentivamos a experiência de um ritmo mais calmo, mais tranquilo, associado ao exercício de

uma respiração profunda e ampla e de um olhar ao redor, aos detalhes. O estímulo para o aguçar dos sentidos. As práticas de caminhada normalmente aconteceram fora da sala de dança. Deu-se preferência a espaços junto à natureza, como o bosque/planetário, o campus de Biologia da UFSC e o Parque Municipal do Córrego Grande.

O estar em contato com a natureza conferiu às práticas sensações singulares. Ouvir o estalar das folhas secas no chão, o canto dos pássaros, respirar ar “puro” em meio à sombra das árvores, vislumbrar um cenário de verde ímpar, sentir o coração pulsar sem precisar pôr a mão sobre o peito... Sem dúvida, a realização das práticas nesses locais favoreceu bastante o objetivo do trabalho, no sentido da sensibilização e do autoconhecimento. Com a tranquilidade e suavidade das práticas, apostamos em propiciar uma melhor condição para a interiorização, para que cada uma pudesse focar o olhar para si e para o redor. *“Estar entre árvores é muito bom, dessa forma cria mais intimidade, aproximação”*; *“Eu to aprendendo, né, eu to sendo aquela garotinha que está aprendendo agora...”*; *“Quando eu era criança eu era moleca, gostava de subir em árvores”*; *“Vou contar para as minhas netas elas não vão nem acreditar”*.

Essa nova maneira de realizar caminhadas chamou a atenção de algumas alunas-pesquisadas. *“No caminho, elas foram orientadas pela professora-pesquisadora a observarem e sentirem o meio em que estavam, a perceberem os sons e formas da natureza. Comentaram muito sobre as árvores, quais eram, quais chás podem ser feitos, para que servem, essas coisas. O ritmo adotado nesses momentos foi mais lento, de observação. (...) Muitas demonstraram surpresa, pois não conheciam aqueles espaços, passaram por um riozinho, uma escadaria,*

uma pequena trilha, muitas árvores, canto de pássaros. Mencionaram a serenidade daquele lugar, o cheiro de eucalipto, a brisa, a beleza e a paz presentes ali". (DIÁRIO DE CAMPO, 14.06.2006)

Com relação às danças, podemos afirmar que foi um conteúdo bastante motivante. "*As alunas-pesquisadas manifestaram o desejo de terem outras aulas de dança na proposta de trabalho*". (Ibid, 03.05.2006) Nos momentos de dança com o grupo no subprojeto de pesquisa, procuramos dar vazão à expressividade de cada uma e à soltura das amarras.

Trabalhamos com ritmos variados em diferentes dinâmicas de aula. Em algumas direcionamos movimentos, buscando incentivar e conduzir para uma espécie de "quebra de barreiras", visando estimular a movimentação de partes do corpo que há muito não se moviam. Em outro formato de aula, objetivamos exercitar a criatividade, de modo que a realização de movimentos partia muito mais das alunas-pesquisadas do que das professoras-pesquisadoras. Em outro formato ainda, enfocamos o lúdico e a socialização, buscando também a história de vida de cada uma e em que medida poderia contribuir para o conhecimento de determinados ritmos e "passos" de dança.

É importante salientar que em alguns momentos não negamos a técnica, porém a tratamos de forma que a prática não se configurasse como uma ação de submissão das alunas-pesquisadas à imitação de movimentos técnicos. Esta consideração também é válida para o trato com a ginástica e a caminhada.

Nesse contexto, buscamos re-significar o modelo de metodologia mais utilizado no ensino da dança em academias, clubes e escolas, que segue o princípio da imitação, ou seja, o professor executa o movimento e os alunos observam e

repetem. Percebemos, nas alunas-pesquisadas, que muitas realmente aguardavam a realização por parte da professora-pesquisadora ministrante da aula para em seguida se movimentar; e quando a realização de movimentos ficava por conta delas, algumas se mostravam tímidas. Observamos também que os movimentos geralmente aconteciam no plano alto e da cintura para baixo; havia pouca movimentação de braços, tronco e cabeça.

As respostas das alunas-pesquisadas para as diferentes dinâmicas de aula foram variadas. Numa primeira experiência, no início do trabalho, encontramos observações no diário de campo (29.03.2006): “(...) observamos certa limitação de criatividade por parte das alunas-pesquisadas; outro foi o aparecimento de muitos movimentos associados à ginástica tradicional, do tipo calistenia (...)”. Já em maio, em outra experiência, observou-se uma mudança de postura. A proposta consistiu na montagem de uma coreografia em grupo. Vemos no registro: “(...) a parte da dança foi a que mais motivou o grupo e apareceram muitos sorrisos, risos e criatividade. A montagem da coreografia em grupo contou com a participação da maioria das alunas-pesquisadas, sendo que os passos sugeridos por elas foram bastante criativos (...)”. (Ibid, 03.05.2006)

Entendemos que a dança se constroi a partir da imaginação e da espontaneidade, proporcionando às alunas-pesquisadas o encontro com suas vontades, seus limites e possibilidades, para o conseqüente despertar de um maior conhecimento de si. Para Maria do Carmo Saraiva (2005, p. 239), a dança “configura um diálogo da pessoa com seu mundo, um diálogo onde se investe a expressão do mundo vivido, expressão do imaginado, pois que a dança é simbolização”. Nesse contexto, destacamos um relato muito interessante: “para vocês

que estavam de fora, podia parecer que eu não estava nem me mexendo muito, mas para mim... Foi um avanço... Acho que eu nunca havia me soltado tanto...”.

Para as práticas como a ginástica, caminhada e dança, afirmamos ser possível re-significar a abordagem tradicional com que são oferecidas para pessoas na maturidade, conferindo a elas outros formatos, outros ritmos, outros enfoques e imprimindo um novo olhar sobre o corpo e o movimento humano durante sua realização.

Ousando experienciar elementos pouco comuns em propostas para pessoas na maturidade

Seguindo no processo de re-significação de práticas corporais, desenvolvemos em nossa proposta algumas atividades que são incomuns em programas voltados para mulheres na maturidade: futebol, capoeira, artes circenses e uma série de brincadeiras. Salientamos a ludicidade como elemento constantemente presente no trabalho com estes conteúdos.

Na maturidade, o brincar é visto como uma ação improdutiva e, por isso, parece não ser condizente com a postura (socialmente estabelecida) que se espera de um adulto. Passada a fase da infância (quando respeitada), o componente lúdico vai deixando de estar presente na vida das pessoas, dando lugar aos valores do trabalho e da produção, para atender às exigências sociais, símbolos da contemporaneidade. Silvino Santin (2001, p. 21) denuncia que o lúdico é algo que vai deixando de existir à medida em que não é mais particado. Ele afirma que o ser humano “foi substituindo valores e atitudes lúdicos em nome do desenvolvimento da racionalidade”.

Nesse meio, os ideais de liberdade, gratuidade, alegria e criatividade, que se manifestam por meio do lúdico, cedem espaço para as ações rígidas regidas no/pelo mundo do trabalho.

Resgatar a ludicidade com o grupo de pesquisa foi bastante interessante e propiciou momentos muito ricos. Durante as aulas-encontro, vivenciamos arte circense, e no grupo das brincadeiras: pega-pega, pular corda, brincar de elástico, balões, pular amarelinha, escorregar no papelão, falsa baiana, rapel, salva-planeta (pique-bandeira) e caça ao tesouro, contudo sem a intenção de infantilizar as alunas-pesquisadas.

Essa crítica é feita, principalmente, em alguns grupos de atividades para idosos, onde às vezes são realizadas dinâmicas que conferem aos participantes uma certa visão de “coitadinhos” ou “bonitinhos”. Nosso propósito com o resgate de brincadeiras nesse subprojeto de pesquisa foi incentivar o encontro das alunas-pesquisadas com suas emoções, além de propiciar momentos em que fosse permitido o deixar-se brincar, relaxar, expandir, ter prazer. *“Gostaria de brincar junto com a família, mas todos têm compromisso com trabalho, escola”; “O clima ficou muito descontraído, muitos risos, alegria, empolgação, surpresa pela brincadeira”*. (DIÁRIO DE CAMPO, 22.05.2006)

Esses momentos remeteram muitas das alunas-pesquisadas à infância, trazendo à tona memórias de quando eram crianças, da família, das amigas e dos lugares de onde vieram. Para pessoas na maturidade, essas memórias têm um significado especial. Algumas se emocionaram ao lembrar de fatos que aconteceram há anos. Rememorar o passado representou, para muitas, o encontro com histórias que estavam esquecidas e com sensações que há muito não sentiam. Um dos relatos aponta: *“no meu tempo não havia estas brincadeiras. O pai não*

dava tempo para brincar e nem na escola podia brincar. Só aprendi a trabalhar. Meu pai não deixava sair e nem brincar...

As brincadeiras, ao mesmo tempo em que denotaram esse sentido de encontro com sensações positivas, boas, também, em outros momentos, suscitaram reações nas alunas-pesquisadas de medo, dúvida e apreensão diante de algum desafio. A aula-encontro em que esse quadro ficou mais evidente foi a que realizamos “aventuras radicais”, como rapel, escorregador de papelão e falsa baiana. *“Observou-se uma série de sensações e mudanças de sensações ao longo das atividades. O rapel provocou inicialmente um certo medo e apreensão e algumas disseram que não iriam fazer. Porém, mudaram de idéia após observarem colegas realizando os movimentos. Beth foi a primeira a experienciar o rapel e demonstrou muita alegria, euforia, cativando as colegas do seu grupo a experienciarem também”.* (Ibid, 31.06.2006).

A experiência dessa aula-encontro foi ideal para falarmos sobre confiança, superação, insegurança, equilíbrio e desequilíbrio na maturidade. Não apenas para a prática daqueles tipos de atividades, mas para além, no cotidiano da vida. As alunas-pesquisadas comentaram também sobre as possibilidades de se praticar esse tipo de atividades nessa etapa da vida e sobre as oportunidades disponíveis para isso. Avaliaram que, apesar da questão das “aventuras”, das “fortes emoções” ser destinada ao público jovem, pessoas como elas se sentem em plenas condições para praticar também.



Essa pequena experiência com práticas de aventura na natureza objetivou conduzir para uma ampliação do autoconhecimento, colocando para as alunas-pesquisadas desafios em que elas estariam pensando sobre seus limites e possibilidades, além de estarem superando medos e reconhecendo capacidades, ao mesmo tempo em que observavam a natureza e interagiam com ela.

Nos relatos, as alunas-pesquisadas apontaram: “*ao subir no elevador testei o meu medo, pensei: será que elas vão conseguir me segurar?*”; “*quando cheguei e vi as cordas, já quis ficar neste grupo para brincar de elevador. Senti uma alegria imensa. Pois cresci em Sítio, e fiz estas brincadeiras quando criança, depois parou. Mas somos sempre capazes*”; “*o desconhecido sempre dá um medinho, mas é importante encarar uma coisa diferente*”; “*é como voltar a ser criança, se soltar e não ter medo. Confiar no grupo e não se bloquear...*”.

Dessa forma, abordamos o rapel e a falsa baiana sob uma perspectiva lúdica e de interação, com respeito ao espaço em que estávamos praticando e valorizando a possibilidade que a natureza nos estava dando para que pudéssemos reconhecer melhor nossos sentimentos e potencialidades. Tivemos o cuidado de não apresentar essas práticas “transformadas, metamorfoseadas, subsumidas a um contexto de globalização político-econômica, de mercadorização e fetichismo, de competição desenfreada entre individualidades narcísicas, e de uma postura moderna de desafio a Natureza objetificada, morta e dissecada”, conforme denuncia Humberto Inácio *et al* (2005, p. 76).

Sobre a prática do futebol, observamos que aquele momento se configurou como uma grande novidade para as alunas-pesquisadas. Para muitas, foi a primeira oportunidade que tiveram de experienciar o jogo. Na dinâmica da aula-encontro

não fixamos regras, mas percebemos que as próprias alunas-pesquisadas foram estabelecendo condições mínimas para que o jogo transcorresse organizadamente.

Após a atividade, questionamos se o futebol pode ser jogado nessa faixa etária. “Claro, lógico”, responderam em coro. “O jogo desperta observação e percepção”; “desperta atitude, sentir-se bem. A gente acha que pela idade já perdeu, mas desperta aquilo que está escondido”. Com a prática do futebol, percebemos em algumas o espírito competitivo aflorar e em outras a expressividade. Algumas que se mostravam tímidas nas aulas-encontro expuseram-se um pouco mais. Beth atendeu para isso: “*eu ri demais*”; “*a gente grita mais, fala mais*”.

Percebemos também uma grande dose de satisfação durante a realização do jogo. Mesmo aquelas alunas que apresentavam certa dificuldade em se movimentar, participaram igualmente. Interessante foi notar que cada uma delas procurou encontrar uma posição no campo que atendesse à sua possibilidade de estar no jogo. Vibravam com as jogadas e torciam umas para as outras. Uma comentou: “*eu que tava de goleira observei tudo e vi que tava todo mundo rindo, animada, participando*”.

Já na aula de capoeira, observamos a sincronia das alunas-pesquisadas na medida em que jogavam e interpretavam cada movimento da parceira por meio do olhar atento ao seu corpo que se movimentava, mudo. A abordagem da capoeira na aula-encontro deu-se de forma que cada uma deveria buscar a sua maneira de gingar e golpear. O fato de o professor-pesquisador (convidado especialmente para dar essa aula) não definir uma maneira fixa e “correta” de execução da ginga trouxe para algumas certa estranheza.

No decorrer da aula-encontro, a partir dos estímulos conferidos pelo professor-pesquisador, as alunas-pesquisadas sen-

tiram-se mais à vontade e seguiram, cada uma de acordo com sua percepção e condição, praticando. Foi realizada uma roda de capoeira no final da aula-encontro, onde cada dupla “se apresentou”. Para muitas, aquela foi a primeira vez que tiveram contato com uma prática de capoeira. Mostraram-se satisfeitas, inclusive solicitando mais aulas desse tipo: “*devemos fazer mais vezes*”; “*quanto tempo perdemos sem aprender coisas boas, quando criança a gente não aprendeu*”; “*lembrei da novela das 6, que tem a capoeira*”; “*é válido aprender capoeira*”; “*gostei de jogar capoeira com outra*”; “*foi uma aula diferente e que foi muito bem conduzida*”.

Entendemos a capoeira enquanto uma forma de manifestação da cultura cultural repleta de elementos simbólicos e dramáticos. Por meio da interação entre o olhar e o corpo em movimento, pudemos encontrar sentimentos de alegria, surpresa, expectativa, atenção e harmonia, que se fundiam com outros, de apreensão, receio e desafio, no contato com o outro. E nessa interação, ainda, o prazer de estar experienciando uma luta cujo objetivo não é atingir o outro, mas ser capaz de dançar com o outro, brincando com todos que fazem parte da roda ao som do berimbau⁹.

Diante de todas essas experiências apresentadas, afirmamos a possibilidade de incluí-las em um programa de práticas corporais para pessoas na maturidade, desde que seja respeitada a presença do componente lúdico como elemento central e que os valores se pautem na experimentação da criatividade,

⁹ Sobre a capoeira ver FALCÃO, J. L.; SILVA, B. E. & ACORDI, L. O. Capoeira e os passos da vida. In: SILVA, A. M. & DAMIANI, I. R. (Org) *Práticas corporais: experiências em Educação Física para outra formação humana*. Florianópolis: Naembla Ciência e Arte, 2005. v. 3, p. 17-46. Nesse texto os autores abordam a capoeira de maneira semelhante àquela intencionada no subprojeto de pesquisa, além de apresentarem sua experiência com o subprojeto “Capoeira e os passos da vida”, que também compõe o Projeto Integrado de Pesquisa. Vale destacar que o professor convidado para ministrar a aula-encontro com o tema da capoeira é autor desse texto e faz parte do grupo que desenvolve o subprojeto.

da alegria, da gratuidade, da capacidade de simbolizar, da liberdade e do prazer.

Refletindo sobre a necessidade e importância de práticas corporais de interiorização em aulas para pessoas na maturidade

A inclusão de práticas que resgatem a ludicidade se constituiu como uma estratégia para re-significar aquelas de formato tradicional, que questionamos desde o início do trabalho. Da mesma forma, ainda com esse intuito, buscamos nas aulas-encontro incluir práticas como *yôga*, meditação e massagens. Desse grupo também fazem parte as aulas de alongamento, exercícios respiratórios e posturais.

Acreditamos que a *yôga* é um tipo de prática que contempla sobremaneira os objetivos do trabalho desse subprojeto, uma vez que reúne em seus princípios muitos dos aspectos que consideramos importantes para serem abordados em atividades voltadas para pessoas na maturidade.

Vasant Lad (1997, p. 139) destaca o valor preventivo e curativo da prática de *yôga*, que ajuda a “trazer a ordem natural e o equilíbrio para os neuro-hormônios e o metabolismo”. Além disso, ela produz efeito sobre todo o organismo, atingindo a musculatura, os órgãos e as vísceras, além dos sistemas nervoso e endócrino. Hermógenes (2001) concebe a *yôga* como uma prática que acumula energia, uma vez que exige a concentração em todos os músculos envolvidos/exigidos nos movimentos, enquanto os outros se mantêm relaxados.

Da mesma forma, a meditação também possibilitou a vivência de momentos de interiorização, pois traz percepção, har-

monia e ordem natural à vida humana. Entendemos que ela desperta a inteligência para tornar a vida feliz, tranquila e criativa. Promove a integração entre a consciência individual e a consciência cósmica, que se efetiva por meio da respiração.

Quando realizamos vivências desse tipo, observamos a dificuldade de algumas alunas-pesquisadas em encontrarem-se consigo mesmas – de permanecerem paradas – respirando – por alguns minutos, de ficarem com os olhos fechados e de se concentrarem.

Muitas relataram essas dificuldades e nós, enquanto professoras-pesquisadoras, salientamos que a meditação exige prática, compromisso e regularidade, que é preciso exercitar a concentração e que, portanto, em poucas aulas, não seria possível atingir nível elevado e profundidade. Destacamos que estávamos possibilitando momentos de aprendizado sobre esse assunto e fornecendo subsídios para que, de acordo com o interesse de cada uma, seguissem praticando também em outros espaços e com maior frequência.

As massagens representaram momentos bastante significativos de troca entre as alunas-pesquisadas. No subprojeto de pesquisa, conferimos grande dimensão à importância do toque, do abraço, do carinho, do cuidado consigo e com os outros. Lidamos com a massagem enquanto movimento da energia do corpo.

Realizamos aulas de massagem nas costas, pernas, cabeça, face, peito e abdômen e ainda uma aula específica de reflexologia podal. As dinâmicas aconteceram em duplas, individual (auto-massagem) e com todo o grupo integrado (em círculo). Essas vivências deixaram transparecer pelas alunas-pesquisadas um sentimento muito forte de identidade no gru-

po. Os momentos de toque e de cuidado com as colegas exigiu confiança e entrega.

A partir da abordagem desses conteúdos, afirmamos a importância da presença deles em um trabalho voltado para pessoas na maturidade. Uma vez que a maturidade é enten-

dida como a capacidade de envelhecer com consciência, consideramos as práticas de *yôga*, meditação e massagens como fundamentais para auxiliarem no processo de amadurecimento, de autoconhecimento, já que elas estimulam a busca pelo equilíbrio por meio da interiorização.



Acreditamos ser possível re-significar práticas corporais para pessoas na maturidade

Diante da forma como abordamos os diferentes e variados conteúdos nas aulas-encontro, apresentamos, numa tentativa de síntese, algumas diferenças entre as práticas sob abordagem tradicional e as re-significadas, que elencamos a partir da experiência com o subprojeto de pesquisa “Práticas corporais na maturidade”.

Acreditamos que a *idéia de gastar energia* deva ser substituída por *potencializar energia*; que no lugar da performance e da intensidade, a meta principal deva ser o bem-estar; que ao

invés de movimentos somente externos, mecânicos, padronizados e rígidos, deva se estimular os movimentos expressivos, criativos, suaves e leves, externos e também internos. Percebemos também a importância do olhar, que deve estar voltado mais para si do que para o espelho ou para as demais pessoas da turma. Entendemos a necessidade de cada um se colocar presente inteiramente em cada ação e de se respeitar as possibilidades e limites de cada corpo.

Cabe salientar também que além desses aspectos, é fundamental que se faça presente a interação professoras/alunas e alunas/alunas, no sentido de uma relação de aprendizado que é individual, mas que se constrói coletivamente. A ênfase na sociabilidade muitas vezes não aparece em práticas tradicionais, onde não se estabelece uma relação de troca, mas de pensamento e ação individuais.

Observamos que esses componentes das práticas corporais re-significadas se constituem como elementos fundamentais para o trabalho voltado para pessoas na maturidade. Isso porque eles dão conta de enfrentar um desafio, que para Santin (2002, p. 76), é o desafio dos desafios da Educação Física: passar a “estabelecer, como mandamento maior, amar o corpo acima de tudo o que diz respeito à pessoa”.

Diante da perspectiva do cuidado, o amor de si mesmo preserva a sua identidade, mas não invade a dos outros, não prejudica o meio ambiente. O amor de si mesmo leva cada pessoa a ser ela mesma, e o amor se traduz como a maior expressão de construção do equilíbrio na humanidade (*ibid*).

O equilíbrio consigo mesmo e com o universo se mantém através de uma energia chamada prazer, que orienta a corporeidade a buscar essa harmonia. O prazer, mais do que usufruir de um objeto ou de uma sensação, é a energia que

garante a harmonia interna e externa do corpo concomitantemente. (SANTIN, 2001)

É na manifestação do prazer que o corpo tem a mais segura confirmação de sua harmonia e, ao mesmo tempo, a maior prova de sua realização. Nesse sentido, salientamos que nas práticas corporais experienciadas no subprojeto de pesquisa, conferimos grande dimensão à busca pelo prazer de se movimentar e de todos os aspectos que dizem respeito à essa ação (estar presente naquele espaço, naquele momento, com aquelas pessoas, ouvindo aqueles sons...).

Nas manifestações das alunas-pesquisadas, o reflexo das alternativas que propusemos para superar esse desafio: *“Passei a gostar de fazer exercícios”*; *“a diferença entre esse projeto e outras práticas corporais é que nesse aprendemos a respeitar mais nosso corpo e nossa mente de tal maneira que a harmonia contagia todo o grupo. Isso é muito positivo, pois além do exercício do corpo, temos também o exercício do ‘conviver’”*; *“vejo as práticas corporais apresentadas com mais disposição. Nas academias nunca fiquei mais que dois meses malhando. Considero isso um ganho muito positivo”*; *“eu já frequentei outros grupos de aulas, eram exercícios mais pesados, eram mais forçados também. Mudou muito para melhor”*; *“acredito que ao mesmo tempo que foi adequado ao grupo de maturidade, também nos ensina a ter consciência do nosso corpo”*; *“cada aula é uma surpresa e podemos fazer várias coisas ao mesmo tempo no mesmo lugar, o que trabalha nosso lado emocional e funcional”*; *“a forma desenvolvida em outras atividades que eu participei eram mais puxadas, com mais esforço físico. No início eu senti um pouco diferente, mas estão sendo boas e positivas”*; *“comecei a cuidar mais da postura, dos alongamentos, da respiração. Não havia participado de nenhum programa como*

este. Me alertou para minha mudança de etapa”; “nas práticas corporais tem mais calor humano, existe o abraço, o carinho e principalmente os debates”.

Diante do exposto, afirmamos ser possível re-significar práticas corporais voltadas para pessoas na maturidade. Entretanto, salientamos a necessidade da continuidade no desenvolvimento de propostas como essa, que redimensionem a abordagem tradicional em prol da ampliação do reconhecimento dos seres humanos enquanto corpos que se movimentam interna e externamente.

Diante dos apelos da realidade contemporânea e da expectativa de corpo fundada a partir do seu culto, trabalhar em busca de uma reconfiguração dessa lógica, que se tornou hegemônica na atualidade, exige a realização de mais estudos, que contemplem maior número de pessoas tanto no processo do fazer-pesquisa quanto no momento de socialização dos conhecimentos.

Tendo em vista os dados da UNESCO, que apontam que atualmente quase 30% da população mundial tem mais de 40 anos, e os dados do IBGE, que afirmam o crescimento significativo da população com mais de 60 anos, percebemos que os

olhares começam a se voltar mais para essa etapa da vida. Acreditamos que o acesso às práticas corporais precisa ser reconhecido enquanto um direito de todos, e estas precisam ser formuladas a partir dos interesses, necessidades e condições dessa parcela de indivíduos.



Referências

- BRITTO DA MOTTA, A. *Não está morto quem peleia: a pedagogia inesperada nos grupos de idosos*. Salvador: 1999. Tese (PhD) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia.
- CORAZZA, S. *Mais jovem a cada dia: um programa completo de vitalidade para homens e mulheres*. São Paulo: Prestígio, 2005.
- DEBERT, G. G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, M. L. *Velhice ou terceira idade: estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- _____. *A reinvenção da velhice*. São Paulo: EDUSP-FAPESP, 1999.
- HAGUETTE, M. T. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.
- HERMÓGENES. *Auto-perfeição com Hatha Yoga*. 41 ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2001.
- INÁCIO, H. et al. Bastidores das práticas de aventura na natureza. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Orgs) *Práticas corporais: experiências em Educação Física para outra formação humana*. Florianópolis: Naemblu Ciência e Arte, 2005. v. 3, p. 69-88.
- LAD, V. *Ayurveda: a ciência da autocura*. Trad. Jurema Maurell. 2 ed. São Paulo: Ground, 1997.
- MELO, C. K.; SCHNEIDER, M. D. & ANTUNES, P. C. O corpo respiração em 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: Naemblu Ciência e Arte, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

SANT'ANNA, D. *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTIN, S. *Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. 3 ed. Porto Alegre: EST, 2001.

_____. *Textos malditos*. Porto Alegre: EST, 2002.

SARAIVA, M. C. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. *Movimento/Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 219-241. Dez/2005.

SILVA, A. M. *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas-SP: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Capoeira: outros passos, outras gingas

José Luiz Cirqueira Falcão

Bruno Emmanuel Santana da Silva

Leandro de Oliveira Acordi

Edson Luiz Mendes

Introdução

O primeiro passo da nossa ginga foi delimitar o nosso problema de pesquisa, que pode se expressar por meio da seguinte pergunta de partida: a capoeira é capaz de contribuir com referenciais teórico-metodológicos sobre educação popular e, com isso, promover a formação e a emancipação de sujeitos que a vivenciam, estabelecendo articulações entre a ciência e a arte, a cultura popular e a filosofia, entre o saber popular e o conhecimento científico?

Um dos motivos que nos levaram a eleger esse problema de pesquisa foi o compromisso, dentro dos nossos limites e possibilidades, de preencher lacunas que faltam nas produções científicas acerca da capoeira. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem promovido saltos quantitativos e qualitativos relacionados à produção sobre essa temática. Nela já foram produzidas mais de uma dezena de monografias, uma

tese de doutorado¹ e cinco dissertações de mestrado², duas destas em fase de conclusão³. Entretanto, dentre essas produções, nenhuma se propôs a abordar a ação educativa na/da capoeira como possibilidade de construção da cidadania e emancipação humana ou tratou, explicitamente, da relação conflituosa entre os saberes populares e o conhecimento científico.

A partir dos valores construídos no decorrer do nosso processo histórico, fomos dialogando com teorias, saberes e conceitos que ganhavam sentido e significado para o nosso objetivo. Nesse processo, fomos também tomados pela curiosidade, confiança no procedimento científico e consciência dos seus limites. O nosso problema de pesquisa não foi, portanto, um problema que podia ser resolvido pela intuição, pela tradição, pelo senso comum ou até pela simples especulação. Tínhamos como pressuposto que um problema de pesquisa “supõe que informações suplementares podem ser obtidas a fim de cercá-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou eventualmente contribuir para a sua resolução”. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 94)

Esse jogo investigativo teve como objetivo central *analisar possibilidades de re-significação da prática da capoeira na cidade de Florianópolis, como construções sociais permanentes, a fim de subsidiar e contribuir nos processos de formação integral, na construção da cidadania e na emancipação humana, no campo da Educação não-formal.*

Para atender nossos objetivos, partimos de dois princípios teórico-metodológicos: 1) auto-organização, com vistas a descentralizar o poder estabelecido na figura do professor e exercido por ele, e 2) autogestão, com a expectativa de que as ações

1 Corte Real (2006).

2 Annunziato (2006); Brito (2005); D'agostini (2004); Mwewa (2005); Silva (2006).

3 Araújo (2006); Filgueiras (2006).

pudessem ter continuidade após o término de nossa intervenção formal.

Dessa forma, buscamos, nas duas comunidades em que o subprojeto foi desenvolvido, contribuir com a consolidação de políticas públicas socialmente referenciadas com a formação e a produção cultural, estimulando a capacidade de auto-organização e autogestão, procurando, junto às comunidades, alternativas para a continuidade dessas ações de forma autônoma e auto-determinada.

Na perspectiva de denunciar a realidade e anunciar possibilidades, defendemos no processo de construção do conhecimento uma postura educativa, científica, política e revolucionária. Para isso, não nos bastava eleger objetivos relevantes em relação à realidade onde pretendíamos promover uma investigação-ação; era necessário promover a construção de procedimentos político-pedagógicos estratégicos que minimizassem as precárias condições em que essas comunidades encontram-se inseridas.

Pressupostos teórico-metodológicos

Partimos do princípio de que a capoeira constitui um patrimônio social e cultural historicamente produzido, acumulado e praticado no contexto de determinadas relações sociais de produção da vida. (TAFFAREL, 2005) Atentos às particularidades de cada contexto, seus conflitos, necessidades e possibilidades de superação, concebemos a capoeira como uma manifestação síntese da cultura popular afro-brasileira, resultante de diversas experiências de vida e inserida no complexo e contraditório processo histórico formador da sociedade brasileira.

Acreditamos que um processo transformador requer um intenso e dialógico trabalho de construção coletiva de saberes e análise crítica da realidade, levando em consideração as práticas culturais, seus ensinamentos, saberes e principalmente as experiências de vida materializadas no cotidiano das classes populares.

Dentro desse enfoque, os princípios teórico-metodológicos desse subprojeto de pesquisa-ação estão orientados na necessária articulação do processo de produção do conhecimento com a linguagem popular, fomentados pela nossa experiência de vida, nossa vivência na capoeira e outras experiências das manifestações da cultura popular, a partir da idéia do “artesanato intelectual”. (MILLS, 1982) Nas discussões de método e teoria, o “artesanato intelectual” pode ser uma estratégia metodológica por meio da qual o pesquisador aprende a usar a experiência de sua vida no trabalho de pesquisa, no qual esta servirá como exercício constante de auto-reflexão, formulação e visualização das idéias por meio da imaginação sociológica. No decorrer do processo de construção da pesquisa, várias vezes nos deparamos com situações que não estão previstas nos manuais; são essas demandas e necessidades que requerem a contribuição e a utilização dos pensamentos “marginais” da vida cotidiana, das experiências de cada pesquisador(a). (*Ibid*)

Mesmo sabendo que a linguagem científica pretende ser garantia de rigor e, em certa medida, de validade dos objetos de pesquisa e do caráter científico do processo investigativo (BRUYNE *et al.*, 1991), ressaltamos que, nesta pesquisa, dialo(jo)gamos⁴ e nos comunicamos com outras formas de lin-

⁴ Utilizamos o termo, dialo(jo)gando com o intuito de expressar a complexidade de sistematização do processo histórico da pesquisa, no que tange a sua práxis. Ou seja, o termo significa uma relação de interdependência entre a reflexão teórica e a dimensão prática da capoeira, utilizada por Silva (2006) em sua dissertação de mestrado.

guagem, referenciadas nos saberes populares, nas artes, na poesia, na música, na literatura popular dos cordéis, nos causos e nos ditos populares. Ao fazê-lo procuramos não perder de vista o rigor metodológico e o compromisso com a cientificidade.

Nossa investigação seguiu os pressupostos do materialismo histórico e dialético que, por sua vez “requer uma crítica prévia ao domínio estudado, do objeto e do procedimento, uma crítica das reduções e extrapolações, uma determinação do grau de coerência do objeto. É um pensamento que se move no tempo, que se inscreve no espaço, que vai da forma lógica, racional ao conteúdo prático”. (*Ibid*, p. 68)

A dialética tem como pretensão a captação do movimento concreto, natural e sócio-histórico, integrando a lógica do pensamento reflexivo e científico em sua abordagem. Em sua análise, visa “um conjunto que determina o sentido do desenvolvimento histórico (leis da dialética), definindo as relações do geral com o particular em sua concretização”. (BRUYNE, *et al.*, 1991, p.67)

O referido autor adverte, entretanto, que não há um formalismo único de implementação dos procedimentos dialéticos. E ao referenciar Henry Lefebvre, afirma que a dialética não “dá receita de bolo”, não oferece esquema de interpretação e não explica, apenas “prepara o terreno”, colocando questões para possíveis considerações e construções do conhecimento, o que torna o caminho um tanto quanto “escorregadio” para quem não percebe estes limites, servindo de “armadilha” para os mais desavisados, que se colocam na pura descrição e, mesmo, no dogmatismo. (*Ibid*).

O projeto dialético de analisar o concreto passa pela prática científica, que é uma prática social particular. A ligação entre teoria e prática é primordial, pois se o método dialético

se esforça por descobrir eventuais contradições nos próprios fatos que ele estuda, é na prática da própria dialética que será necessário procurar o critério da verdade científica. (*Ibid*, p. 72)

Diante da necessidade de contextualizar esta pesquisa-ação, nos referenciamos pelas metodologias qualitativas fundamentadas na sociologia da vida cotidiana. Utilizando a classificação proposta por Pais (2002), partimos do “paradigma marxista”, entendendo que “a vida cotidiana poderia ser tomada como um múltiplo eixo, por sua vez, identificável enquanto objeto de reflexão, enquanto objeto e barômetro das mudanças sociais e enquanto instrumento de tomada de consciência de classe”. (*Ibid*, p.29)

Além das ações de intervenção propriamente dita, típicas da pesquisa-ação (BERBEL, 1995, THIOLENT, 2000), adotamos a observação participante – ou seja, a participação como observadores e capoeiristas, por meio da qual procuramos interagir e compartilhar com o cotidiano dos sujeitos, observando e registrando suas ações e seus depoimentos.

A sistematização e análise dos dados fizeram emergir algumas categorias que se inter-relacionam evidenciando que na realidade dinâmica de um fenômeno cultural articulam-se diferentes facetas de uma realidade mais ampla que o influenciam sobremaneira.

Ao abordarmos a relação entre saber popular e conhecimento científico, nos deparamos com a problemática que envolve as diferentes concepções de ciências que, em alguns casos, subestimam a função social do conhecimento científico e relegam o compromisso político com os saberes populares e o ser humano em sua totalidade.

Nesse subprojeto, a idéia foi procurar não desvincular a capoeira da prática social que ela engendra, levando em consideração as condições objetivas dos sujeitos envolvidos e o processo das relações de produção humana, determinadas historicamente.

A experiência investigativa da Escola Januária Teixeira da Rocha

O subprojeto *Capoeira: outros passos, outras gingas*, da Escola Básica Estadual Januária Teixeira da Rocha, contou com a participação de aproximadamente 30 (trinta) pessoas, dentre elas algumas que, embora de forma assistemática, já participavam das atividades de capoeira naquela comunidade desde 2001.

Fundamentamos nossos encontros a partir de três textos-chaves para a compreensão do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. *O narrador: Consideração sobre a obra de Nikolai Leskov*, escrito em 1936, que pode ser lido como continuação ao texto *Experiência e pobreza*, escrito em 1933.

Caracterização da Escola

A escola está localizada na região pesqueira da praia do Campeche. Oferece à comunidade as cinco séries iniciais do ensino fundamental. Atende aproximadamente 175 crianças, possuindo para esta demanda nove profissionais, entre eles: cinco docentes – uma responsável pela educação infantil, outra pelo ensino de artes, um professor de Educação Física e outras duas responsáveis pelas turmas –, uma diretora e uma cozinheira, que também trabalha na limpeza da escola juntamente com mais duas serventes de limpeza.

Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Além do professor responsável, participaram inicialmente na pesquisa aproximadamente 30 pessoas, entre crianças e adolescentes, divididos em duas turmas. A primeira turma era composta de crianças com idade entre sete e doze anos e funcionava no horário das 18:00 h às 19:00 h. A maioria havia participado de um projeto realizado nesta mesma escola por um dos coordenadores no ano anterior⁵. A segunda turma era formada por adolescentes entre doze e dezesseis anos, porém sem limite de idade estabelecido pelo subprojeto, e funcionava no horário das 19:00 h às 20:30 h, sendo a maioria deles remanescente do projeto anterior: *Capoeira e os Passos da Vida*.

Nossas intervenções foram desenvolvidas entre março e dezembro de 2006. Foram realizados 63 (sessenta e três) encontros formais, tendo cada encontro em média uma hora e meia de duração.

Durante todo o projeto novas crianças se incorporavam ao grupo. Decidimos trabalhar deste modo por considerar que para a capoeira ser compreendida como uma entre as diversas práticas por elas escolhidas para realizar no seu cotidiano, ela deveria estar livre dos condicionantes do tempo de duração de aula – início e fim – e dos locais para sua prática.

Sempre que um novo participante comparecia, realizávamos a roda de capoeira com o sentido de lhe dar as boas vindas, conhecer sua aproximação com esta manifestação e possibilitar as primeiras experiências.

⁵ No ano de 2005 foi realizado nesta mesma escola o projeto *Capoeira, meio ambiente e integração social*, uma parceria da Associação Cultural Ilha de Palmares e a ONG Aliança Nativa, com financiamento da ELETROSUL.

Durante a realização do projeto, fomos aproximando as duas turmas com o objetivo de possibilitar um maior espaço de interação e variedade de experiências, no qual todos pudessem contribuir no processo de consolidação do grupo. Para isso, adiantamos o início da segunda turma para o horário das dez horas e trinta minutos⁶, a fim de que eles pudessem contribuir com os outros, assumindo a responsabilidade de executar as cantigas. Esta ação possibilitou a prática da roda de capoeira no final da primeira turma e início da segunda, permitindo o aprendizado da capoeira no próprio espaço de jogo. Dessa forma, mantivemos a coerência com nossa proposta de tratar a capoeira como atividade pertencente ao rol de brincadeiras praticadas pelos grupos e pensá-la desprovida da necessidade de outras modalidades do brincar para o seu aprendizado⁷.

Ao término do projeto, as turmas fundiram-se em uma só e encerramos nossas atividades com aproximadamente 16 (dezesesseis) participantes, sendo 13 (treze) (81,25%) do sexo masculino e 3 (três) (18,75%) do feminino, em geral filhos de moradores que também nasceram na comunidade do Campeche.

Desenvolvimento das Atividades

Para formalizar o início do projeto e dos encontros de capoeira, enviamos cartas de apresentação para as crianças, pais ou responsáveis, encaminhadas pela diretoria da escola. Por este motivo, algumas crianças vieram acompanhadas de seus responsáveis – em geral pelas mães – que se fizeram presentes

⁶ Todos os nossos encontros tinham como início a cantiga de capoeira. Tratamos desse modo por entender que esta dinâmica favorecia a construção do ambiente que pretendíamos para a sua prática, chamando a atenção de todos para as mensagens cantadas e a velocidade de nossos movimentos.

⁷ Sobre esta questão ver os resultados de pesquisa do subprojeto anterior *Capoeira e os Passos da Vida*.

até o encerramento do projeto. Certamente, para além de acompanhar os filhos, também havia a necessidade de conhecer a proposta de trabalho. A participação dos pais e/ou responsáveis foi enriquecedora e permitiu uma ampliação das relações entre os participantes; e também os fez aproximá-los da capoeira e das práticas realizadas por seus filhos, tendo acesso e podendo contribuir com os conhecimentos produzidos em suas experiências de vida.

Como nossos encontros avançavam facilmente o tempo estipulado para o encerramento, cotidianamente tínhamos a presença de alguns pais durante a realização de nossas brincadeiras de capoeira. Além disso, a participação de pais ou responsáveis ocorria de diferentes formas. Em um dos encontros, enquanto chamávamos a atenção dos participantes para falar alguma coisa que considerávamos importante no momento, o pai de um dos garotos pediu a permissão para ser o disciplinador da turma. Colocamos a questão para o coletivo e todos concordaram.

A Construção de um “Outro” Tempo Para a Capoeira

Nossa proposta para os encontros era de não determinar o tempo do relógio como definidor de nossa prática; este deveria ocorrer em respeito aos demais participantes que chegavam primeiro e também em respeito aos pais que buscavam seus filhos. Dessa forma, nossos encontros iniciavam no horário determinado, porém sem tempo fixo para seu término. A possibilidade de ultrapassarmos o tempo cronológico se faz presente a partir do entendimento que nossa experiência estava menos condicionada pelo tempo do relógio do que pelo tempo dos participantes, acreditando ainda que o adestramento ao

tempo cronológico nos impossibilitava realizar experiências significativas na capoeira⁸.

Em nosso primeiro encontro, fomos recebidos aos berros e saudações que denotavam o quanto aquelas crianças estavam aguardando ansiosamente o início das atividades. Depoimentos apresentados evidenciavam que, além de ser uma prática prazerosa, a capoeira era festejada como uma das poucas opções que elas tinham para se encontrar em espaços públicos.

A Construção Coletiva de Um Livro

Embora reconhecêssemos o peso da oralidade no processo de construção do conhecimento no campo da capoeira, apresentamos a proposta de construção de um livro que pudesse conter, além dos movimentos e histórias da capoeira, o registro escrito das atividades desenvolvidas.

A idéia da produção coletiva do livro foi despertar a atenção dos participantes para a importância dos registros escritos. Em cada encontro, uma das crianças – escolhida aleatoriamente⁹ – ficava responsável por registrar os acontecimentos relevantes da atividade do dia. Como complemento, o responsável fazia um desenho sobre capoeira e assinava seu “relatório” com um desenho em tamanho natural de sua mão com a finalidade de identificar e registrar suas dimensões e formato à época da realização do encontro.

8 Para discutir a questão do tempo na cultura africana utilizamos aqui um artigo de Reginaldo Prandi, *O candomblé e o tempo*, publicado na *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, de 2001.

9 Adotamos a estratégia de, a cada dia, um dos participantes ficar encarregado de elaborar o registro do encontro para lermos no encontro seguinte. Este registro tem múltiplas funções, entre elas cabe destacar: possibilidade de se registrar o conhecimento produzido pelos próprios participantes, valorização das diferentes visões, abertura para problematização no encontro seguinte e rememoração do que ocorreu no encontro anterior.

Sendo o livro pensado como um documento histórico sobre diferentes vidas em diferentes momentos e contextos, o significado da representação da mão de cada participante tornou-se uma referência objetiva para as memórias daqueles momentos.

O livro continha, além dos registros dos encontros, o “alfabeto da capoeira”, como foi chamado pelos participantes, que consistia na descrição dos movimentos, a partir da letra “A” até a “Z”, experimentados em cada encontro.

Eis, a seguir, o relatório de um dos encontros feito por um dos participantes:

Quando nós chegamos na escola não tinha ninguém, minutos depois o Desenho chegou de carro, mesmo assim ele chegou atrasado. Depois foi chegando o Biel, o Fumaça, o Bolinho. Chegou o Maninho, depois chegou (a) Bruna e outra menina (Amanda). Nós fizemos uma banda, depois gingamos, e nós tínhamos que pegar o chocalho com as pernas pra cima, o tempo passou rápido e a capoeira acabou. O Farinha levou o caderno, o Curirim levou o atabaque, o Biel e o Bolinho levaram o pandeiro, o Fumaça levou o agogô, o malandro do Maninho não levou nada.

A Construção Coletiva dos Jogos de Capoeira

Em nossa perspectiva, os jogos da capoeira são compreendidos como diálogos de perguntas e respostas nos quais o vencedor – na relação de quem desafia e é desafiado – é aquele que coloca o outro em situação de contradição em seus argumentos. Para isso, o jogador pode utilizar-se de um longo processo de perguntas e respostas que variam entre as sutilezas, o simples e o complexo, ou simplesmente trivialidades ditas ou questionadas no momento oportuno. Porém, como se

tratam de diferentes diálogos, o imprevisível e o improvável também ocupam espaços de possibilidades. Ademais, no plural, os diálogos também compreendem o inacabado, de forma que o vencido, hoje, terá novas possibilidades de fortalecer seus argumentos, aprender com os erros cometidos e propor novos diálogos. O bom jogador pode ser considerado aquele que não avança seu campo sem estar bem justificado em suas perguntas e respostas. O bom jogador deve saber tecer seus argumentos sobre bases sólidas. Os floreios e negaças são aqui compreendidos como movimentos utilizados para trabalhar a plasticidade e a estética do jogo, necessariamente articuladas com a intenção de descontrair e envolver o outro jogador para que se precipite nas contradições do jogo de pergunta e resposta. O objetivo é também envolver e atrair o outro jogador a fim de que este não tenha mais respostas para o diálogo.

Porém, na capoeira os jogos se realizam de diferentes formas e se expressam não somente nos movimentos de perguntas e respostas, floreios e negaças entre dois capoeiras, mas também nos jogos e diálogos dos tocadores e cantadores.

Para os cantadores os jogos ocorrem em um triplo campo, entre cantadores¹⁰, jogadores e espectadores, que podem ser capoeiras ou quaisquer outros(as) que estejam presenciando a roda. São jogos realizados por meio de enunciados que comentam o que está acontecendo, narram histórias do passado, sugerem ações e posturas, apresentam contradições e conflitos e contribuem para as relações entre espectadores e jogadores. São nestes espaços que podem ocorrer duelos e disputas entre cantadores, explicitando diferentes narrativas e compreensões,

¹⁰ Entre os capoeiras, os cantadores preferencialmente são aqueles que estão formando a bateria – conjunto de instrumentos –, e entre estes, aqueles que estão tocando berimbau. Porém, não se trata de norma ou regra definida, mas uma convenção estabelecida entre os praticantes, o que abre possibilidade para outras convenções e interpretações.

muitas vezes utilizadas para conduzir o outro a entrar em contradição. Para os tocadores, o jogo acontece também por intermédio dos instrumentos musicais utilizados na roda. Muitas vezes, esses diálogos cantados estimulam e envolvem os espectadores e impulsionam os capoeiras a realizar diálogos corporais inesperados e muitas vezes inesquecíveis.

Durante a realização do projeto estivemos sempre atentos a essa “composição de jogos” que permitia aos participantes um diálogo a partir de diferentes linguagens. Essa interatividade promove uma extraordinária alternância de papéis e desafia cada participante a lidar com diferentes estímulos sonoros, visuais, físicos, musicais, etc. Essa interação eivada de estímulos variados é, sem dúvida, a maior riqueza pedagógica da capoeira.

A Construção da Responsabilidade Coletiva com os Instrumentos

Nossos encontros sempre eram iniciados com música e instrumentação, sendo que, a cada dia, dois novos participantes eram escolhidos para serem os responsáveis para pegar e guardar os instrumentos da capoeira¹¹. Nos primeiros encontros executávamos os toques do berimbau através da fala, realizando uma onomatopéia. A turma era dividida em três grupos, em que cada um realizava um dos três toques da chamada bateria da capoeira angola¹², alternando-os. O objetivo destes momentos era iniciá-los nos sons e ritmos dos instrumentos de forma prazerosa e descontraída, sabendo que a internalização

11 Três berimbaus, berra-boi, médio ou viola e violinha, dois pandeiros próprios para crianças, agogô e reco-reco e atabaque, também adaptado para permitir o seu manuseio por crianças.

12 Neste tipo de formação, cada berimbau tem um toque específico. O berimbau mais grave, ou berra boi, executa o toque de angola, enquanto o berimbau médio ou viola toca são bento pequeno e o berimbau violinha, de som mais agudo, executa o toque de são bento grande. Todos no ritmo de angola. Esta nomenclatura, função e toque de cada instrumento, podem apresentar variações de acordo com estilos e linhagens de capoeira.

dos sons a partir da sua pronúncia facilitaria o aprendizado e despertaria o interesse em aprender.

À medida que os participantes iam adquirindo habilidades para tocar os instrumentos, suas vontades em relação a eles aumentavam. Mesmo sem possuir ainda habilidades, geralmente os participantes insistiam em tocá-los, ainda que por um período curto de tempo, para em seguida abandoná-los. Também ocorriam situações em que o fato de não dominar o manuseio de determinados instrumentos levava a um afastamento dos mesmos.

Com o passar dos encontros, novos berimbaus foram confeccionados e também adquirimos mais dois pandeiros e um pequeno atabaque. Assim, ao final dos encontros, os instrumentos ficavam à disposição dos participantes para serem levados para suas casas e serem praticados. A única condição exigida era que tivessem o cuidado necessário e que realmente o fossem utilizar, uma vez que não se tratava de algo pertencente a uma determinada pessoa, mas a um grupo. Assim, alguns participantes começaram a se destacar nos instrumentos em relação aos demais, conseqüência, muitas vezes, do próprio interesse que apresentavam.

Em alguns encontros, contávamos com a presença de outros capoeiras ou mesmo participantes do projeto anterior, que contribuía na bateria, uma vez que os demais participantes estavam ainda no início do aprendizado. Estas participações foram muito importantes na metodologia que adotamos para trabalhar o conhecimento da capoeira. Outras experiências e referências não somente relacionadas à música, mas também à capoeira como um todo, indicam um caminho interessante a ser pesquisado quando se busca distanciar da figura

do professor como sujeito centralizador e responsável em transmitir o conhecimento.

Entre os instrumentos, o berimbau atrai e fascina as crianças ao mesmo tempo em que gera um distanciamento sobre seu uso. Além de se tratar de um instrumento que já requer habilidade somente para segurá-lo na posição adequada para se tocar, é também o seu valor simbólico que o afasta do iniciante. Por ser referência como principal instrumento da capoeira¹³, por vezes é compreendido como mestre da roda e a responsabilidade pelo seu manuseio é, freqüentemente, delegada aos capoeiras mais experientes.

A Construção de Compreensões e Conceitos

A partir de diálogos com os participantes sobre a capoeira, identificamos diferentes compreensões e significados que eles tinham sobre esta prática e seus conhecimentos derivados. Essas diferenças nos possibilitaram conferir a pluralidade desta manifestação nesses encontros. Nos primeiros, a capoeira podia ser vista como *luta, dança, esporte, história, jogo e brincadeira*.

Porém, com o passar dos encontros, novas informações foram sendo trazidas e pudemos perceber as conseqüentes influências da novela *Sinhá Moça*, exibida pela Rede Globo. Por se tratar de uma novela de época – como é conhecido esse tipo de romance – do período do Brasil escravocrata nos limites da abolição, os telespectadores foram bombardeados com informações vazias e irrefletidas. Estas informações, muitas vezes estereotipadas, propagam ideologias e disseminam “verdades” que pa-

13 Faz-se necessário ainda um estudo que procure desenvolver com argumentação sólida a importância do berimbau na capoeira, de por que e como adquiriu o status que lhe é dado contemporaneamente, qual o caminho percorrido e suas implicações para a capoeira, uma vez que ele é um instrumento relativamente novo nesse universo.

recem incontestáveis. Por isso, ao nível das pessoas da idade que trabalhamos, devem ser criadas possibilidades de tratar essas informações veiculadas pelos meios de comunicação de massa, por intermédio de revistas, novelas, filmes, para discutí-las e criticá-las à luz de conceitos e experiências fomentadas por perspectivas emancipatórias de educação.



A Construção de uma Ação de Monitoria

Nesse projeto, introduzimos a figura do monitor em nossos encontros, delegando o cargo a um dos garotos que nos acompanhavam desde o projeto anterior, por ser ele o de maior idade entre todos. Assim, sua função era acompanhar e auxiliar na construção dos encontros; realizar registros de campo; participar das reuniões do subprojeto e de algumas rodas de capoeira acompanhado pelos coordenadores, com o sentido de ampliar suas experiências de capoeira e interagir com o subgrupo de forma ampla, avançando em discussões e na compreensão do tema.

Essa estratégia foi pensada também no sentido de contribuir de forma específica na formação sócio-cultural e educati-

va deste garoto, criando possibilidades para se garantir a continuidade dessa prática cultural pelos próprios agentes da comunidade. É inegável a possibilidade de ações ali a partir da capoeira, porém a compreensão rigorosa dessa manifestação, inclusive para propor a crítica à sua utilização como ferramenta sócio-educativa, é tão necessária quanto à própria realização de projetos sociais. A utilização do monitor suscitou inúmeras reflexões¹⁴, inclusive na possibilidade de ser uma função transitória, ou seja, alterada com alguma regularidade.

A Construção das Dinâmicas de Aulas

Em nossos encontros, a distribuição das pessoas no local era algo que sempre atraía nossas atenções. No sentido de tornar a prática da capoeira seu próprio estímulo, buscando superar as divisões incorporadas das metodologias de treinamento ou de concepções de utilização do lúdico para despertar o interesse no aprendizado das práticas esportivas ou corporais, nossas metodologias ocorriam predominantemente no espaço da roda de capoeira ou em círculo.

Desta forma, pretendíamos questionar o método de ensino centrado no professor para que os próprios participantes pudessem se compreender também como tal, construindo modelos referenciais diferenciados para os movimentos. Porém, foram algumas situações problemas derivadas de dinâmicas de aula que garantiram seu êxito. Conflitos entre os participantes com relação a seus corpos foram explicitados quando algumas formas de deslocamento apresentadas utilizando quatro

14 É preciso refletir sobre o papel do monitor, sua participação, função e motivações. Talvez a escolha feita por nós não tenha levado em conta algumas condições necessárias. O monitor foi escolhido por ter ele mais idade que os demais – 16 anos –, pela influência que este tem com os amigos e como forma de envolvê-lo ainda mais no projeto. Porém, como a turma era nova em relação aos participantes e em relação às suas idades, o monitor escolhido não se mostrou muito motivado.

apoios os colocavam em posições e situações corporais incomuns. As brincadeiras e falas que estas posições suscitavam demonstraram uma relação de timidez e malícia em relação aos corpos, que nos remetiam a um modelo de educação recalcada, cujos padrões de corpo e formas modelares de conduta são exaltados e enaltecidos. Associar a imaginação e a criatividade aos movimentos corporais pretendidos pareceu uma estratégia interessante e atrativa para a proposição de discussões sobre temas problemáticos que requerem uma discussão mais aprofundada.

Sempre ao final dos encontros abríamos espaços para sugestões e críticas, explicando que elas contribuíam nos direcionamentos das metodologias e conteúdos dos encontros seguintes.

A Construção de “Outras” Gingas

A ginga, entre os elementos da capoeira, pode ser considerada uma das características que fazem dessa luta-dança ser o que é. Essa discussão, embora já feita em alguns estudos, geralmente é carregada de conotações ideológicas. A compreensão da ginga para além da forma como é representada atualmente, requer considerarmos, entre outras coisas, sua função, sua história e a origem da palavra¹⁵. Neste sentido é possível trazer elementos para que se possa tratá-la como estratégia que busca envolver o outro participante. Dessa forma, em nossos encontros, buscamos outras possibilidades para tratar pedagogicamente a ginga para além de uma perspectiva não convencional, freqüentemente associada à execução de troca

¹⁵ A palavra ginga, segundo algumas pesquisas, vem da modificação da palavra N'zinga no português brasileiro. N'zinga, rainha africana, do Reino de N'dongo (atual Angola), contemporânea de Zumbi dos Palmares, ficou conhecida pelas possibilidades de organizar estratégias militares para envolver seus adversários (Portugueses), levando-os à derrota ou possibilitando a sua fuga quando necessário.



de pernas na forma de um triângulo. Trouxemos algumas formas de se gingar historicamente elaboradas e mantidas na figura de reconhecidos mestres do universo da capoeira, com o objetivo de explicitar as diferentes maneira de gingar e despertar os participantes para que construíssem suas próprias gingas.

A Construção de “Outras” Rodas de Capoeira

Nossas rodas geralmente seguiam uma dinâmica semelhante a outros locais dessa prática. Dois a dois, os participantes experienciavam diversos movimentos e situações embalados pelas cantigas sugeridas, entre elas: *Bem perto da igreja, Não bate na Criança, Marinheiro só, O Menino é bom, e finalizando com A maré encheu*. Quando esta cantiga era executada, a dinâmica se alterava. Em forma de ciranda, um a um, os participantes eram convidados por meio da música a entrar na roda. Infelizmente nem sempre todos (as) podiam jogar devido ao tempo do relógio. Mesmo finalizada a roda de capoeira, demorava-se bastante tempo até que todos (as) deixassem a escola, por motivo de brincadeiras.

Algumas rodas eram direcionadas ao aprendizado do dia ou de dias anteriores, sendo sugerida através dos cânticos alguma movimentação ou atitude. Jogos realizados apenas com movimentos contidos na letra “A” por exemplo, outros com a soma de “B” e “C”. Diferentes variações eram realizadas e isso exigia diferentes posturas em roda.

Constantemente afirmávamos a necessidade de se prestar atenção no berimbau, pois é através dele que era determinado o início e o fim dos jogos. Certamente, com o grau inicial de todos os participantes, o som da bateria ficou bastante comprometido, porém possível de ser levado adiante. Quando havia visitas de outros capoeiras com mais tempo de prática, o ritmo melhorava consideravelmente, aumentando o prazer e o interesse pela roda.

O depoimento de um dos participantes da Escola Junuária Teixeira da Rocha, ainda que exposto de forma bastante simples, evidencia a intensidade e o envolvimento que o projeto exercia na vida de cada um: “Hoje é terça feira, dia 31.10.06. Hoje é dia de capoeira. Eu adoro fazer capoeira. Enfim, hoje tava eu (Amanda), o Biel, a Bruna, o Natan, o Bolinho, o Maninho, e o Desenho; e o meu pai também estava lá. Nós começamos com um treino e depois fizemos a roda. Todos jogaram capoeira e foi muito bacana e eu gostei muito”. (Depoimento de uma participante, 31.10.2006)

Nossos encontros se encerraram com uma roda de capoeira com bolo e frutas, trazidos pelos participantes. Pensamos que esta é uma forma bastante simbólica para dar o sentido que buscamos durante nossos encontros. Tratar a capoeira como brincadeira e partilhar um alimento saudável.

Passaremos agora a registrar e analisar as experiências desenvolvidas na Associação dos Amigos da Casa da Criança e do Adolescente do Morro do Mocotó.



A experiência da Associação dos Amigos da Casa da Criança e do Adolescente do Morro do Mocotó (ACAM)

“Professor, o senhor fala de respeito,
De respeitar os colegas, o professor, as pessoas.
Não xingar, nem gritar e não bater.
Isso só acontece aqui na Casa da Criança!!!
Mas no morro, na casa da gente é diferente!!!
A gente resolve tudo é na porrada...”
(Problematização feita durante as construções nas
visitas-encontros, por uma aluna de 10 anos)

A ação investigativa implementada na Associação dos Amigos da Casa da Criança e do Adolescente do Morro do Mocotó foi desenvolvida entre março e dezembro de 2006.

O Morro do Mocotó está localizado à margem do centro urbano de Florianópolis, no bairro Prainha, encosta do Morro da Cruz. Atualmente integra a área do Maciço Central¹⁶. Seus moradores, por volta de 3.656 pessoas, descem o morro para trabalharem nos serviços subalternos da cidade, capital turística do Mercosul, e sofrem influências na sua vida e na sua cultura de tal modo que, muitas vezes, distorcem sua identidade, não sabendo para onde vão, quem são, ou qual o motivo de sua existência. Os seus corpos estão fortemente marcados pela história de repressão a que foram submetidos desde o início da formação da comunidade, vitimada por um processo desorganizado de ocupação de espaço iniciado a partir de 1900.

A comunidade do Morro do Mocotó é conhecida como um dos maiores bolsões de pobreza do município de Florianópolis.

¹⁶ Maciço Central é a denominação da área de morros que norteiam o Morro da Cruz, na região central de Florianópolis.

polis-SC. É formada por filhos de ex-escravos, sendo sua etnia atualmente constituída em média por 80% negros e 20% mestiços e brancos migrantes do planalto serrano do Estado de Santa Catarina. (PROJETO PEDAGÓGICO DA ACAM, 1999)

A ACAM (Associação dos Amigos da Casa da Criança e do Adolescente do Morro do Mocotó) é uma instituição de direito privado, de natureza associativa, sem fins econômicos ou de lucros para seus sócios. Sua sede e foro estão localizados na cidade de Florianópolis-SC e é regida por estatuto próprio e pela legislação pertinente. Na comunidade é conhecida como “Escolinha”. Foi registrada legalmente em 1995, sendo declarada de utilidade pública municipal em 1996, e estadual em 1998, acompanhada dos registros no Conselho Municipal de Assistência Social – CMAS – e Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, com recebimento da declaração de filantropia somente no ano 2001.

Atualmente, a ACAM atende aproximadamente a 185 (cento e oitenta e cinco) crianças e adolescentes e se mantém por meio de parcerias, convênios e contribuições de outras instituições, dentre as quais: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Governo do Estado de Santa Catarina, Comitê de Cidadania da CASAN e Catedral Metropolitana de Florianópolis.

Segundo Mendes (2001), a proposta da ACAM visa a concretização de um espaço que nasce na comunidade procurando solucionar seus problemas com uma luta constante, sem modelar os educandos a um padrão, mas oportunizando-os a serem sujeitos e agentes da própria educação. Vida e Educação confundem-se no dia-a-dia dessa associação. Pode-se inferir que a relação entre membros, sejam eles professores, educandos ou funcionários, envolve, na maioria das vezes, a transmissão diária de conhecimentos, seja durante uma aula, uma caminhada ou na confecção de materiais para uso comum.

De acordo com seu projeto político pedagógico, direcionado às crianças e adolescentes na faixa etária entre 5 e 17 anos, oportunizando o desenvolvimento de potencialidades, a ACAM atua tendo por base: acompanhamento escolar (abrangendo o currículo oficial da escola); educação artística; educação para o esporte; informática; capoeira, cultura popular e valores humanos.

O objetivo central da ACAM é proporcionar às crianças e adolescentes condições para participar do processo de aprendizagem, cultivando valores humanos e promovendo a participação de todos na busca do bem comum, da verdade, do desenvolvimento da criatividade e da liberdade, com responsabilidade e respeito aos princípios éticos e da justiça, vivenciando a paz.

A ACAM é uma ONG voltada para a prática da educação popular e visa contribuir nos processos de inclusão social e exercício da cidadania, respeitando o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).



A Construção das Atividades de Capoeira na ACAM

A existência das visitas-encontros¹⁷ (atividades de capoeira) está presente/inserida no cotidiano da ACAM e da comunidade, justificando a importância em organizar sistematicamente uma maneira própria para fundamentar o planejamento das atividades a fim de possibilitar que os sujeitos participem, opi-

¹⁷ Estas *visitas-encontro* se caracterizaram como incursões ao campo, a fim de: colher material empírico, na primeira fase da pesquisa, fazer intervenções, possibilitando discussão da pertinência, “concreticidade” e relevância social do problema; procurar garantir que a relação sujeito-objeto de pesquisa não se desse de maneira unilateral, hierarquizada e distanciada, nem tampouco dicotomizada; e estabelecer relações sociais repletas de conflitos, dilemas, amizade e respeito com as pessoas envolvidas nessa pesquisa.

nando, criticando, criando e recriando, com a presença da democracia, do respeito e da solidariedade, por meio de brincadeiras, jogos e rodas de capoeira, tendo clareza que a construção cultural e de consciência de classe acontece em conjunto com esses princípios.

As visitas-encontros aconteceram três vezes por semana, às terças e quintas-feiras durante todo o horário de funcionamento da casa, onde todas as turmas vivenciam uma hora de atividade, e nas sextas-feiras, no período matutino, por ocasião das reuniões pedagógicas de planejamento. As turmas são divididas de acordo com a faixa etária e não ultrapassam o quantitativo de 20 pessoas.

A proposta que delineamos para a construção desta pesquisa-ação não permite mais que adotemos determinados roteiros e instrumentos de pesquisas, constituídos de partes e transformados em rotina de trabalho que fragmentam, enquadram e desviam os sujeitos de se reconhecerem como humanos em sua totalidade.

Em relação a esse subprojeto, nossa reflexão advém da sistematização das seguintes fontes: os planejamentos de atividades, o projeto político pedagógico da ACAM, o diário de campo, o plano de trabalho anual da instituição e o projeto do I Mangalhos¹⁸ de Capoeira.

Observamos, comparamos e analisamos atitudes e posicionamentos dos sujeitos, das famílias e da própria comunidade frente às situações do dia-a-dia da ACAM, procurando

18 Projeto I MANGALHOS DE CAPOEIRA, realizado entre 01 e 02 de dezembro de 2006, em Florianópolis, consolidou o processo de integração que vem sendo implementado pela Confraria Catarinense de Capoeira, NEPEF/CDS/UFSC, Núcleo MOVER/CED/UFSC, ACAM e CEC (Centro de Educação Complementar – Itacorubi – Morro do Quilombo) com diversos grupos de Capoeira da cidade. Este evento mobilizou expressivo número de praticantes de capoeira, educadores, pesquisadores, crianças das comunidades empobrecidas e contribuiu para a democratização das relações entre grupos, abrindo possibilidades para novas formas de integração sócio-político-cultural.

perceber e levantar as conseqüências com suas implicações relacionadas às diversas atividades, considerando o referencial teórico utilizado.

Buscamos re-significar as atividades culturais da própria realidade para os momentos de atividade da capoeira, na qual os sujeitos explicam, criam e recriam, organizam essas atividades.

Procuramos valorizar o conhecimento dos sujeitos envolvidos, pois acreditamos que é fundamental a importância do “saber fazer, bem como do saber sobre este saber fazer”. (KUNZ, 1994) Assim, se faz necessária a coerência entre o que se diz e o que se faz, aproximando a relação entre os sujeitos e o respeito às diferenças. O espaço das atividades torna-se exercício de verbalização dos pensamentos e posições, não ocorrendo, portanto, uma relação de imposição, mas de negociação e construção.

A observação crítica e o diálogo foram parceiros da ginga cotidiana nos desafios do fazer diferente, mesmo quando para chamar e/ou receber a atenção, um carinho, às vezes perdendo o controle, agredindo-se mutuamente, com palavras e gestos, afirmando e negando a agressão e a afetividade.

Nos “passos do Morro do Mocotó” nos preocupamos com as experiências de produção de conhecimentos, porém acreditamos que se faz necessário uma maior articulação com a comunidade.

Não simplesmente expondo o certo e o errado como verdade absoluta, numa perspectiva de “educação bancária”, mas, sim, oportunizando e desafiando para momentos de organização e auto-organização nas atividades, de construção dialogada sobre o real concreto da comunidade, provocando outras discussões,



atividades de formação e mobilização, e buscando propostas e ações concretas e viáveis para a mudança do real.

E para que isso ocorra de forma plena, a fundamentação teórica, o planejamento, a vivência e o conhecimento da realidade do Morro são fundamentais e imprescindíveis para uma produção de conhecimento comprometida, engajada e responsável.

Construindo algumas considerações

A despeito dos êxitos conquistados e avanços adquiridos na compreensão da capoeira como “construção cultural que permanentemente se manifesta, e como manifestação cultural que permanentemente se constrói” (FALCÃO, 2004), o desenvolvimento desse subprojeto de pesquisa não foi otimizado por conta da limitada articulação entre seus coordenadores e também entre os demais subprojetos que compõem a pesquisa integrada.

A realização desse subprojeto em duas comunidades distintas, se por um lado pôde apresentar novas questões sobre a capoeira e sobre problemas sociais concretos, dando-nos possibilidades de ampliar nossas reflexões e ações, por outro se apresentou como barreira que acarretou mais demandas que, de certa forma, dificultaram o processo de integração interna e comprometeram, em parte, a análise integrada das categorias forjadas no campo investigativo.

Esses limites poderiam ser superados a partir de encontros entre os coordenadores com a finalidade de aprofundar a discussão sobre as categorias de pesquisa, as temáticas tratadas e a apresentação dos êxitos e das dificuldades encontradas.

No entanto, o acúmulo de atividades e as excessivas cargas de trabalho as quais precisamos nos submeter, aliados à escassez de livros para pesquisa, de instrumentos digitais para

registro e edição do material e aos irrisórios valores das bolsas dificultaram a realização desta pesquisa-ação.

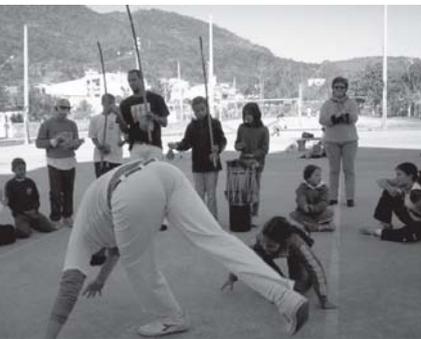
Ainda assim, consideramos que dentro dos limites colocados pelas restrições materiais, de espaço e de tempo, o grupo conseguiu avançar no entendimento desse fenômeno cultural chamado capoeira, podendo servir como referência para estudos e propostas de implantação e implementação de políticas públicas envolvendo essa manifestação cultural.

A possibilidade de re-significar a capoeira a partir da perspectiva da auto-organização e da auto-gestão não é uma prática corrente no contexto da educação formal e não-formal. Esse projeto se propôs a esse desafio pedagógico de construir “outros passos e outras gingas”, com todos os percalços previstos e imprevistos.

Além de explicitar a realidade de comunidades ainda permeadas de carências, proporcionou a re-significação de uma manifestação cultural com amplos desdobramentos na vida de cada um dos sujeitos que dela participou.

Contrapondo-se às formas hegemônicas de trato com o conhecimento da capoeira, esse projeto oportunizou, a despeito dos limites de várias ordens, a construção de “outros passos e outra gingas”; enfim, possibilitou a construção de

uma política pública cultural que certamente contribuiu para o despertar da consciência dos envolvidos em relação à necessidade de formação para a cidadania, que, a rigor, exige espaços dignos, pessoal e serviços especializados e uma forte dose de compromisso com os valores que regem uma sociedade democrática, livre e fraterna.



Referências

- ANNUNCIATO, D. P. *Liberdade disciplinada: relações de confronto, poder e saber entre capoeiristas em Santa Catarina*. (Dissertação). Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.
- ACORDI, L. A relação entre trabalho e lazer na comunidade pesqueira da praia do campeche. In *Semana da Educação Física da UFSC*, 2002.
- ARAUJO, B.C.L.C. *Roda de capoeira: O princípio da construção de uma prática pedagógica superadora*. (Projeto de mestrado em andamento) Centro de Ciências da Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação), UFSC, Florianópolis, 2006.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: A criança, o brinquedo a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. *Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *Obras escolhidas III. Charles Baudelaire: Um lírico no auge do capitalismo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BERBEL, N. A. N. Metodologia da Pesquisa-ação: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. In *Semina – Revista Cultural e Científica da Universidade Estadual de Londrina*. v. 16, n. 2, ed. especial, pp. 9-19, out., 1995.
- BRITO, V. A. *A (in)visibilidade da Contribuição Negra nas Rodas de Capoeira em Florianópolis*. (Dissertação) Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

BRUYNE, P. D., et al. *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CORTE REAL, M. P. *As musicalidades das Rodas de Capoeira(s): diálogos interculturais, campo e atuação de educadores*. (Tese). Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

D'AGOSTINI, A. *O jogo da capoeira no contexto antropológico e biomecânico*. (Dissertação) Centro de Desportos – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.

FALCÃO, J. L. C. *O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana*. (Tese) Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2004.

FILGUEIRAS, J. P. *Capoeira em tradução: confronto cultural no contexto americano*. (Projeto de mestrado em andamento) Departamento de Antropologia, (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução), UFSC, Florianópolis, 2006.

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

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MENDES, E. L. *A Educação Física na Casa da Criança e do Adolescente do Morro do Mocotó: Algumas Reflexões Sobre a Proposta Pedagógica de Paulo Freire*. Monografia de Especialização. Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/ SC 2001.

MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

MWEWA, M. *Indústria cultural e educação do corpo no jogo de capoeira: estudos sobre a presença da capoeira na sociedade administrada*. (Dissertação) Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

PAIS, J. M. *Sociologia da vida quotidiana*. Lisboa: ICS, 2002.

SILVA, B. E. S. *Menino, Qual é teu Mestre? A Capoeira Pernambucana e as Representações Sociais de Seus Mestres*. (Dissertação) Centro de Desportos – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006

TAFFAREL, C. N. Z. *Capoeira a serviço do social ou do capital!?* In *VI SNUC (Simpósio Nacional Universitário de Capoeira)*, Florianópolis, 2004.

TAVARES, J. C. *Dança da guerra: arquivo-arma*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Brasília-DF. Departamento de Sociologia, UnB, 1984.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.



Educação do Corpomundo. Princípios éticos, estéticos e ecológicos no fortalecimento da sensibilidade humana

Cristiane Ker de Melo

Éden Silva Pereti

Fabiano Weber da Silva

Rodrigo Tetsuo Hirai

Rafael Matiuda Spinelli

Núcleos geradores da “Educação do CorpoMundo”

O projeto “Expressividades do Corpomundo” procurou abordar dimensões daquele que consideramos como um dos temas essenciais de nossa sociedade ocidental: a relação ser humano e natureza. Esta acabou configurando transformações paradigmáticas profundas ocorridas no decorrer de nossa história e, atualmente, se apresenta, de forma paradoxal, como causa e conseqüência de uma complexa crise sócio-ambiental¹. Sensibilizados com esta questão, buscamos compor um trabalho de investigação/intervenção que portasse consigo alguns princípios e possibilidades de enfrentamento a este contexto significativamente adverso à própria vida, a partir de elementos que visassem uma compreensão sobre a educação do cor-

¹ Guattari (1990).

po mais coerente, sincera e comprometida com as singularidades da realidade contemporânea.

Tentando delinear algumas possibilidades para este enfrentamento, utilizamo-nos da pesquisa-ação² junto a um grupo de educadores(as)³ da cidade de Florianópolis/SC, com o objetivo de instrumentalizar e contextualizar nossas práticas dentro deste âmbito maior e, ao mesmo tempo, tentar identificar nossas possibilidades de contribuição para um posicionamento mais crítico em nossa práxis pedagógica. Assim sendo, dentro das especificidades plurais dos(as) educadores(as), pudemos encontrar a potência de uma transformação sócio-ambiental justamente na problematização e na ampliação da concepção de corpo que sustenta as bases epistemológicas da formação de tais educadores, de modo que possa auxiliar na complexificação dos processos de conhecimento e cuidado de si.

O projeto foi desenvolvido através do oferecimento de um curso de formação continuada, estruturado em 08 módulos – os quais denominamos de momentos – com duração de 08 horas cada, distribuídos num período de 06 meses (julho a dezembro de 2006). Cada módulo organizou-se a partir de uma temática e foi proposto através de oficinas, as quais estiveram baseadas na vivência das múltiplas linguagens corporais lúdicas e artísticas – com ênfase na sensibilização e cooperação –,

2 Segundo Michel Thiollent (1998, p. 14) a “pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

3 O grupo constituiu-se, basicamente, de educadores(as) da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina, sendo que alguns(mas) desses(as) atuam também na rede privada, num total de treze educadores(as), sendo 10 mulheres e 03 homens, de diferentes áreas de atuação, dentre elas: Pedagogia, Engenharia de Aquicultura, Música e Educação Ambiental mas, principalmente, da Educação Física. A livre adesão à proposta por parte dos(as) educadores(as) era para nós uma perspectiva fundamental, principalmente, por não estarmos oficializados com a Secretaria da Educação. Essa escolha demarcaria, inclusive, o comprometimento desses(as) educadores(as) com o projeto em questão e com a sua própria formação.

propondo uma oportunidade criativa de encontro consigo, com os outros e com as diferentes dimensões que compõem a “natureza” – o ambiente natural exterior ao organismo humano–, denominada aqui por nós, talvez de forma arriscada, através do polissêmico conceito “mundo”.

Esse projeto se concretizou em espaços e parques da cidade⁴, com o intuito de potencializar a dimensão pública dos mesmos, re-significando e ampliando as suas possibilidades de utilização também com fins pedagógicos. Essa característica, além de ampliar as perspectivas educacionais para esse grupo de educadores(as), acabou se constituindo também como uma possibilidade de novas experiências e encontros; como re-elaboração das possibilidades de lazer para os mesmos em contato com a cidade.

Sendo assim, concebendo o(a) educador(a) engajado(a) no processo de formação continuada enquanto um ser social em constante interação com seus colegas, com a escola/instituição e com seu entorno⁵, tivemos como um dos principais objetivos consolidar uma rede ativa de agentes multiplicadores, criadores e problematizadores de propostas pedagógicas capazes de extrapolar os muros da própria escola e transbordar para qualquer espaço ou equipamento de lazer da cidade.

Neste sentido, pensamos essa formação baseada em uma visão ecológica, isto é, uma formação que não se basta somente no(a) próprio(a) educador(a), no(a) aluno(a) ou mesmo na escola/instituição, mas sim privilegia suas relações, inseridas em um ambiente mais amplo e complexo, bem como nos elementos da cultura que por eles(as) perpassam. E é justamente,

⁴ Universidade Federal de Santa Catarina; Parque Ecológico do Córrego Grande; Lagoa do Peri.

⁵ A idéia que consubstancia nosso entendimento de formação continuada pode ser encontrada em Melo & Damiani (2006).

baseados nesta característica, que buscamos aqui apresentar aquilo que denominamos uma educação do “CorpoMundo”, isto é, uma proposta de educação do corpo que se desenvolve a partir da relação essencial que existe entre corpo e mundo; da problematização dos limites entre ambos; e da potencialização das dimensões sensíveis que nos fazem percebê-los. Propomos, portanto, o brincar com o corpo na perspectiva de desenvolvimento de formas integrais de *con-tato corpo-ambiente* através da arte/travessura⁶, trabalhando a *inter-relação* e a *sensibilidade* como matrizes referenciais no âmbito da construção da corporeidade. Sugerimos, assim, uma oportunidade de encontro mais sensível e aprofundado no protagonismo da relação humano-natureza.

Educação do CorpoMundo

Os elementos que fundamentam o entendimento do termo “CorpoMundo” são vários e complexos. Podemos partir da compreensão de que esse termo representa o entendimento do sujeito em inter-relação com/no mundo. Essa inter-relação caracteriza uma certa forma de consciência e intencionalidade que perspectiva o cultivo e o cuidado da vida em todas as suas esferas de manifestação. É um modo de compreender e olhar o corpo como sujeito que incorpora a responsabilidade por suas ações. “CorpoMundo” seria o sujeito em movimento de relações comunicativas que traduzem uma intenção real de ação no processo de construção e manutenção da vida. Representa

⁶ O termo “travessura” é utilizado por nós em substituição à palavra “aventura” que, geralmente, encontra-se associada às atividades junto à natureza, as quais traduzem representações de algumas práticas (esportivas) de altíssimo valor técnico, como *rappel*, escalada, *rafting*, canoagem, etc. Portanto, a experiência da travessura reporta a uma esfera de criação lúdica, fruição, prazer (INÁCIO *et alii*, 2005) ou, como diria Sant’anna (1999), de “relação de composição”.

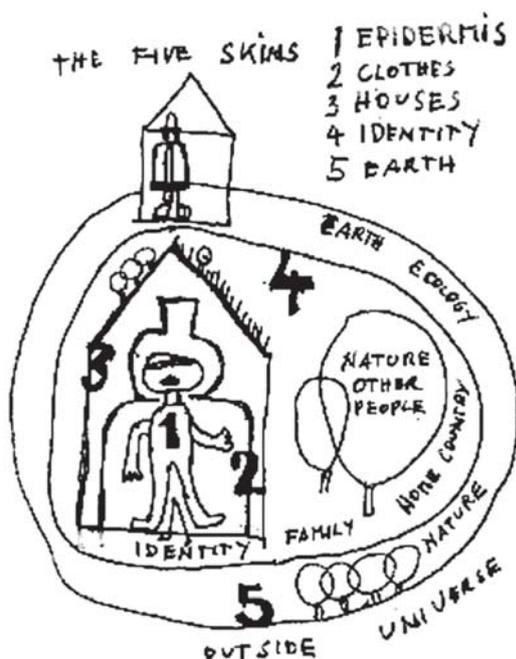
uma comum-unidade corpo e natureza. Como sujeito, o CorpoMundo é vivo, é próprio, é dinâmico, estando em constante movimento de construção e transformação de si e do ambiente através de suas inúmeras possibilidades de expressão. É o “mundo” do corpo perpassando o “corpo” do mundo como atitude permanente de manutenção do equilíbrio e harmonia da vida planetária.

CorpoMundo é uma perspectiva que não compreende o corpo humano somente de forma isolada e fisiológica, mas, sim, a partir das imbricadas relações que este estabelece com seu entorno e com o mundo. A partir dos princípios que a atravessam, propusemos uma re-significação do entendimento de corporeidade e, por conseguinte, do processo de construção da consciência corporal, além da possibilidade de re-significação do próprio entendimento de natureza, no momento em que procuramos tornar mais explícita a complexidade própria às relações entre as dimensões internas (organismo individual) e externas (alteridades) que compõem a vida do organismo humano.

Uma de nossas referências principais se encontra sintetizada na concepção de corpo sugerida, desenhada e vivida pelo pintor austríaco Friedensreich Hundertwasser, a qual acabou configurando-se como uma das matrizes de nossa proposta de trabalho, desde a estruturação de suas temáticas até o entendimento fundamental que concebe o corpo humano composto também por dimensões exteriores ao organismo.

Hundertwasser nos traz um corpo humano composto por cinco peles, isto é, cinco níveis de consciência e percepção da existência – a epiderme, a vestimenta, a casa, a identidade social construída a partir de suas relações e, por último, a natureza. Seu entendimento estrutura um corpo de cinco peles que não é dominado e esquadrihado por retas e vetores

racionalistas e eficazes, mas, sim, um corpo que se contorce em seu interior, e justamente daí retira suas forças para desenrolar-se em forma de espiral, possibilitando uma relação visceral entre o mundo externo e o organismo humano e permitindo constituir-se por dimensões daquilo que lhe é estrangeiro. Uma pele que germina em um movimento profundo, admitindo e captando matizes da alteridade na configuração da consciência de sua própria existência.



HUNDERTWASSER. *As cinco peles do Homem.*

Desenho a tinta, 29,7 x 20,9 cm, Viena, 1998.

A educação do CorpoMundo busca assim, justamente, construir possibilidades de reflexão e de ação para a educação deste corpo “multi-epidérmico”. Um corpo que se agiganta desde

seu pé⁷, lenta e organicamente em direção ao outro e ao mundo, percebendo-os como co-produtores de si. Um corpo que se alimenta da imagem e do ritmo do bolor; e se desenrola esverdeado e curvo nas brechas ainda escuras e mofadas da realidade, nos espaços onde podem germinar esporos e alguns germes do possível. Um corpo que encontra seu espaço de existência justamente na latência do devir, tensionando aquilo que em nossas certezas já está posto, morto, acostumado ou teimoso. Um corpo do bolor, um corpo que respeita a densidade de si e a consistência da complexidade dos ritmos que compõem a Natureza.

Uma concepção de corpo que não prima simplesmente e pragmaticamente pela eficácia, pela potência, pela força, pela performance, pela competição ou mesmo pela velocidade, mas, sim, que pode revelá-lo pesado, denso, lento e consistente. Um corpo que se desenrola como uma planta ou uma árvore, com um vagar gradual, germinando filamentos de suas vísceras e se projetando por sua pele-fronteira na busca pelo substrato que lhe envolve; filamentos de si que clamam no vazio pela relação, pela energia vital que lhe compõem.

A educação de um corpo que não seja ‘mono-epidérmico’ e limitado em si nos parece mais árdua e complexa, mas provavelmente também nos abre inúmeras possibilidades para uma maior consistência e densidade em nosso processo educativo, tendo como pano de fundo uma vida mais consistente e densa, pois falar de processo educativo é falar de formação humana para e com a vida. Pensarmos o corpo não mais como um indivíduo isolado, mas sim como um ser que em sua própria

7 Imagem trazida pelo cantor uruguaio Alfredo Zitarrosa, ao referir-se ao processo como concebe a música: como algo visceral que compõe sua densidade e espessura principiando sua germinação desde seu pé, sua raiz, tal como as plantas.

pele – tida agora como fronteira visceral, fluida e porosa – permite a coexistência de suas alteridades na constituição de si. Um corpo que, de certa forma, rompe a fronteira morta que o isolava do mundo, mas ainda lhe permite as singularidades de sua própria existência. Temos então, um corpo mais dilatado e embolorado, um corpo que admite a sua densidade histórica e a complexidade de tempos que podem lhe constituir. Um corpo que permite percebermo-nos não somente como organismos independentes, mas sim como “uma dobra” no complexo “tecido da vida”; algo que, paradoxalmente, pode se apresentar “autônomo e dependente em relação ao processo vital”. (SANT’ANNA, 2001, p. 96)

Um corpo-planta que, justamente, por desdobrar-se com a complexidade dos ritmos da natureza, pode se permitir sentir a dor, o cansaço, a fraqueza e a morte; uma morte não desconectada da vida, como a folha podre que abdica de si para se desfazer em futuro. Um corpo que se tece em tempos e ritmos espiralados e complexos, múltiplos e densos, encontrando a sua força e a sua potência junto ao simples fato de sentir-se habitando o hiato dialético vida/morte. Um corpo que, ao escolher a lentidão para reger seu desabrochar, pode assistir o definhamento e a putrefação de categorias como o “desempenho” e a “eficácia” enquanto forças motrizes de sua própria existência.

Um corpo com cinco peles e que tenha a lentidão como escolha, talvez não seja possível ser concebido pelos limites de uma racionalidade instrumental e pragmática. Um corpo lento que não se entende como o simples oposto da velocidade (SANT’ANNA, 2001), mas sim busca re-significá-la no momento em que relativiza sua onipresença e potencializa sua fruição estética, oferecendo-se como contrastante valor de

referência, como alteridade e possibilidade. Um corpo lento que pode nos projetar ao abandono de uma perspectiva de coisificação do corpo e do tempo, e à busca de uma relação de emancipação e autonomia com a diversidade dos ritmos que compõem o mundo.

Conceber um corpo com tais dimensões, texturas e velocidades, talvez só nos seja possível através de outras formas de percepção que não aquelas circunscritas por uma lógica somente racionalista. Também não acreditamos que tal concepção de corpo possa ser concebida por dimensões ou seres irracionais, mas sim por aquela dimensão sensível que nos constitui e com a qual, em certa medida, constituímos nossa percepção do mundo. Uma concepção de corpo que, talvez só nos seja possível senti-la ou concebê-la, através de nossa sensibilidade e de uma dimensão estética.

Talvez dentro dos limites do conceito não nos seja possível o acesso à inteireza da concepção e da percepção desse projeto estético de corpo⁸. Neste sentido, podemos perceber na proposta de corpo de Hundertwasser a existência de uma crítica, subliminar ou explícita, mas coerente com sua história e sua postura no mundo; é dizer, uma crítica radical às retas linhas que, paradoxalmente, espelham e causam o afogamento do humano na hipertrofia de seu asséptico racionalismo. Um corpo embolorado e “anti-reto” se apresenta como proposta concreta e estética de um artista em uma luta declarada a favor do fortalecimento da sensibilidade humana.

Contudo, nas cicatrizes da racionalidade e da técnica, mesmo em suas dimensões instrumental e contemporânea,

⁸ Segundo Restany (1999, p. 84), "o poder irradiante" do projeto de sociedade elaborado por Hundertwasser "é de ordem estética", uma vez que "transmite-se pelas redes de sensibilidade intuitiva dos indivíduos criativos e não através do contexto formal de uma ideologia coletiva".

podemos observar que carregam em suas raízes a possibilidade viva de nos permitir uma mediação com o mundo e com nossa dimensão corporal através não do desafio e da dominação, mas, sim, por meio de uma pretensa “medida do reconhecimento”, na qual, a nós pode ser dada a honesta oportunidade de acolhermos aquilo que vem e nos chega segundo sua própria possibilidade: seu ritmo, medida, desejo e intensidade. Uma medida que não busca a dominação, mas sim uma possível co-produção entre sujeitos na composição da vida. Uma medida que pode permitir ao humano descobrir na poesia do mundo algum eco, algum longínquo reverberar, daquilo que um dia chamou-se *poiesis*: uma dimensão privilegiada onde o pensamento pode enfim encontrar o seu sentido⁹.

Eis que, nas lacunas e hiatos de sua matéria e de seu pensamento, o corpo-sujeito poderia encontrar um sentido distinto para o seu existir. Um sentido que se afasta de uma proposição de desafio e de performance em busca por outros ritmos, texturas e densidades para a vida. E, enfim, poderia abdicar de seus movimentos calculados, eficazes e cansados, para permitir-se a existência íntima do gesto fluido, embebido de viscosidade histórica, de peso e consistência orgânica; carregado de uma energia não-cotidiana e composto por uma irradiante presença poética. Imerso em uma experiência estética, o corpo pode romper suas lógicas e ampliar suas dimensões e sua presença; e o tempo pode transbordar das aparentes linhas por onde caminhava até então, dilatando-se.

⁹ E aqui nossa preocupação ganha densidade quando podemos caminhar junto com Galimberti quando nos traz que “se, de fato, a identificação de sentido favorece a existência humana, se – como afirma Nietzsche – representa para condição humana uma vantagem biológica, lá onde o sentido não se encontra, urge inventá-lo, assim que também o ‘sentido’ se justifica porque, como meio para viver, é capaz de assumir, por sua vez, o papel de meio”. (1999, p. 7)

Partindo dos preceitos que sustentam a proposta de um corpo composto por cinco peles, podemos vislumbrar, ao menos como latente possibilidade, um contexto onde aos sentidos é dada a oportunidade, em alguma dimensão, de também se fazerem protagonistas no processo de construção do conhecimento. Um processo possível somente se mediado por uma racionalidade mais ampla e aberta, mais sensível e porosa, que permita “o superamento de uma razão somente racionalizadora, e o nascimento de um pensamento híbrido, em grau de manter juntos conceito e sensação, verdade e erro, o espírito e o corpo”¹⁰. (RELLA, 2000, p. 43)

Buscando a construção e o encontro dos sentidos, a incorporação dessas “peles” circuscreveu assim os eixos sustentadores das propostas e das ações junto ao coletivo de educadores(as).

In-corporando as peles

Os caminhos percorridos no âmbito dessa pesquisa-ação mesclaram, sem demarcação de fronteiras, tanto as dimensões e orientações de princípios, técnicas, procedimentos e instrumentos científicos, quanto as experiências advindas dos sujeitos e lugares das intervenções. Os sujeitos-pesquisadores desenvolveram um trabalho ativo e integrado ao coletivo de sujeitos-pesquisados. Entendendo que este processo não poderia ser considerado como algo separado da vida de cada um e despido de características específicas e singulares de cada ser que nele atua, tanto pesquisadores como pesquisados apresen-

¹⁰ “il superamento di una ragione solo ragionante, e la nascita di un pensiero ibrido, in grado di tenere insieme concetto e sensazione, verità e errore, lo spirito e il corpo”.

tam-se como agentes construtores do processo. A objetividade do processo de investigação se construiu com a valorização das subjetividades atuantes. Nesses termos, todo o trabalho (curso) assumiu os contornos da pesquisa qualitativa.

Nessa dimensão, primeiramente, definimos os termos natureza, corporeidade e educação como categorias *a priori* para a realização do estudo e, também, como “temáticas geradoras de problemas” no âmbito das intervenções.

Incorporando incursões mais tradicionais de pesquisa, utilizamo-nos das técnicas de observação direta (participante), roteiro de observação e, diário de campo. Atrémos a isso os registros diários, elaborados pelos próprios sujeitos-participantes. Esses possibilitaram captar e registrar as impressões do momento vivido, considerando, inclusive, toda a carga emocional, intuitiva, etc., que os perpassaram, uma vez que o vivido implica o envolvimento de todos/as que dele participam. Realizou-se com alguns participantes uma entrevista semi-estruturada, cujo objetivo foi elaborar um diagnóstico das percepções dos sujeitos-pesquisados no que diz respeito à relação humano e natureza, bem como, uma entrevista coletiva, que seguiu um roteiro semi-estruturado. O objetivo desta última, aplicada no final do processo, foi avaliar coletivamente a formação e coletar novamente elementos e percepções da relação humano-natureza, a partir de suas possíveis re-significações pela experiência da formação vivida no *CorpoMundo*.

Alguns outros referenciais permearam as intervenções no processo de investigação e incorporação das “peles”. Portanto, além desses instrumentos citados, inspirando-nos nos recursos da proposta sócio-poética¹¹, utilizamos como possibilidade metodológica para a formatação do curso alguns elementos da arte-educação, ecopedagogia, musicalidade, dança e foto-

grafia, dentre outras, com o objetivo de propor, encaminhar, analisar e construir os significados para as *Expressividades do CorpoMundo*. Essa forma de inserção concedeu significativa complexidade aos instrumentos, tanto na esfera da aplicação, quanto na análise. A criação e produção coletiva dessas múltiplas possibilidades caracterizaram o registro da experiência vivida e compartilhada. Desse modo, algumas das técnicas de coleta de informações foram re-significadas e vividas como experiência corporal lúdica, citando: formulário de inscrição (virtual)¹², questionário expressivo¹³, ócios do ofício¹⁴, maquete ambiental¹⁵, carta para si¹⁶, avaliação (auto-avaliação)¹⁷.

A filmagem e a fotografia igualmente constituíram instrumentos de registro das ações dessa proposta de pesquisa-ação,

11 A sócio-poética se caracteriza por um método de pesquisa criada por Jacques Gauthier (2001). Segundo Fleury (2001, p. 07), esta “abre uma nova perspectiva teórico-metodológica no campo da educação popular. Propõe um processo grupal de produção do conhecimento em que todos os integrantes se constituem como co-pesquisadores. Porque valoriza as categorias e os conceitos produzidos pelas culturas dominadas e de resistência. Porque considera o corpo como fonte de conhecimento; para além da imaginação, da intuição e da razão – processos de conhecimento largamente utilizados em nossa cultura – explora o potencial cognitivo das sensações, da emoção e da gestualidade. Porque promove a criatividade artística no aprender, no conhecer e no pesquisar. E porque enfatiza a dimensão espiritual, humana e política da construção dos saberes”.

12 A utilização desse instrumento possibilitou um contato prévio com os(as) participantes e objetivou traçar um perfil deste coletivo antes do início do curso.

13 Este foi respondido utilizando diferentes linguagens expressivas (linguagem escrita, desenhos, recortes, colagens, esculturas com argila, e/ou verbalmente num momento de reunião do grande grupo).

14 Seguindo essa proposta lúdico-expressiva, e perspectivando a produção coletiva da pesquisa para qual necessitaríamos constituir um grupo coeso e com identidade, criamos uma situação na qual cada participante tinha uma função e a deveria desempenhar ao longo desse processo de formação. Denominamos essa ação de “Ócios do ofício”. A intenção era fazer o grupo mais ativo e atuante quando em grupo e se manter conectado durante o período de intervalo entre os encontros presenciais. Dentre as funções elencadas, tivemos: fotógrafo, câmera-man, relatora, astrólogo, merendeira, repórter virtual, chargista, chato, decoradora, animador, faxineira e curinga.

15 A proposta desta foi que eles representassem através de desenhos três compreensões: 1) individualmente, o ambiente escolar que se tem; 2) em duplas, o ambiente escolar ideal; 3) em pequenos grupos, a relação do ambiente escolar ideal com a natureza.

16 Num exercício de busca de possibilidade de incorporação e continuidade da rede tecida até então, propomos a elaboração de uma tarefa caracterizada como “carta para si”. Nesta, cada participante escreveu acerca das perspectivas para o futuro a partir de suas vivências no CorpoMundo. Tal carta lhes será reenviada após o período de um ano do final desta etapa do curso, de modo que possam reavaliar, a partir dos compromissos assumidos nela, sua prática pedagógica.

17 Esta foi realizada ao final do processo de intervenção, com caráter individual e expressa verbalmente e por escrito e objetivou tratar de todos os elementos envolvidos no curso/pesquisa.

e foram feitas ora pelo olhar dos professores-pesquisadores, ora pelo olhar dos(as) professores(as)-colaboradores(as), sujeitos-participantes nesse contexto.

O trabalho com as intervenções foi concluído com a realização de um Festival de Práticas Corporais intitulado: *As Pirações do CorpoMundo. Travessuras na natureza.*

A organização e a análise dos dados incidiram sobre esses registros e as produções coletivas. Considerando a rigorosidade implicada no fazer científico, alguns passos básicos foram seguidos, quais sejam: ordenação, classificação e análise, possibilitando assim o confronto da abordagem teórica com a mediação e os apontamentos dos dados empíricos coletados no campo da pesquisa-ação numa outra etapa, que é a da discussão e do entrecruzamento dos dados. Para lidar com um grande volume de informações que coletamos pelas diferentes técnicas e instrumentos utilizados no transcurso metodológico, realizamos o trabalho de triangulação dos dados, que segundo Triviños (1987, p. 138),

tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a macro-realidade social.

O tratamento do material produzido no campo está baseado numa *abordagem dialética*, a qual buscou encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e considera a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos.

Nessa convergência, buscando promover uma perspectiva interdisciplinar de atuação, elegemos três eixos temáticos

sustentadores das ações, denominados, respectivamente, *cuidado de si, nós da/na teia e, nua natura*. Esses se interpenetraram e apresentaram diferentes níveis de aprofundamento no processo das vivências experienciadas e da discussão das relações entre educação, corpo, arte e natureza. Esses eixos perpassaram a organização das atividades propostas nos respectivos módulos e foram traduzidos a partir de diferentes técnicas baseadas na possibilidade de experiências através das múltiplas linguagens expressivas. De uma forma esquemática os descrevemos da seguinte maneira:

1) **Cuidado de si**: buscou desenvolver a atenção sobre si mesmo, ou as três primeiras peles (epiderme, a vestimenta e a casa), construindo de forma sensível um maior contato do indivíduo com suas potencialidades de expressão e percepção. Neste módulo foram trabalhadas diferentes formas de sensibilização corporal, como massagem, meditação, relaxamento e exercícios cênicos.

2) **Nós da/na teia**: deteve-se com mais carinho no campo das relações sociais (4^a pele), buscando ampliar a percepção da dimensão coletiva que compõe a existência de cada ser humano. A partir de algumas atividades recreativas, como músicas, jogos cooperativos e cênicos, propusemos uma concepção sistêmica e ecológica para desvelar algumas das relações da complexa teia da vida. (CAPRA, 1996)

3) **Nua natura**: proposta de imersão profunda e sensível na quinta pele do humano, a natureza. Essa dimensão foi experimentada a partir de experiências estéticas e vivências lúdicas em um contato direto com o ambiente natural e suas singularidades, potencializando assim a percepção sensível dessa pele planetária compartilhada por todos os seres vivos.

O objetivo transversal que perpassou cada um dos eixos descritos foi construir subsídios que possibilitassem o abandono da necessidade da potência, da utilidade e da performance, para permitirmo-nos tentar perceber os múltiplos que nos compõem; a matéria, os espaços, brechas e germes que nos atravessam; as alteridades e seus matizes; as peles e seus limites. Uma possibilidade de “valorização do momento de reconhecimento do próprio corpo e dos outros, não mais como domínio e progresso, mas como reconciliação”, onde seria preciso “estar atento ao reconhecimento dos limites e das fraquezas, as próprias e a dos outros, renunciando, portanto, à busca incessante do progresso”. (VAZ, 2001, p. 95)

Neste contexto, acreditamos que na experiência estética (seja com a arte ou com a natureza) possa residir o substrato para a construção de experiências educativas. Nesta direção, experienciar as *Expressividades do CorpoMundo* em verdade é, mais do que uma prática física, uma oportunidade de um encontro mais sensível e aprofundado com a relação humano – natureza. E, assim sendo, traz consigo uma ciência pedagógica que valoriza ao mesmo tempo o lúdico, a sensibilização e a aprendizagem, buscando auxiliar na construção de uma concepção de corpo humano mais ampliada, “incorporando” suas dimensões externas.

Como uma das referências orientadoras da construção dessas propostas e ações que propiciam a relação humano-natureza, utilizamo-nos da teoria de Joseph Cornell (1997), denominada de aprendizado seqüenciado¹⁸, que baseia-se em determinados aspectos sutis da natureza humana e divide-se em quatro estágios:

18 Nos referenciamos nesta teoria, porém com uma reflexão crítica, no intuito de não nos contradizermos com os princípios da complexidade aqui sugeridos. Assim, compomos o substrato, junto a outros referenciais teóricos, para a construção de nossa própria proposta de pesquisa com o grupo envolvido na pesquisa-ação.

ESTÁGIO 1 – Despertar o Entusiasmo

É um estágio ativo, no qual as brincadeiras e atividades divertidas despertam a alegria e o entusiasmo de participar das atividades seguintes, estimulando o grupo cooperativamente a se entregar para o momento e se permitir a experiência. É uma introdução às atividades mais sensíveis.

ESTÁGIO 2 – Concentrar a Atenção

É um estágio no qual propomos concentrar a energia produzida no estágio anterior, tornando o grupo mais calmo e receptivo; é, portanto, uma “ponte” entre as brincadeiras mais agitadas e as mais reflexivas, por necessitarem de mais concentração.

ESTÁGIO 3 – Dirigir a Experiência

São experiências onde há uma imersão dos sentidos, sendo possível conhecer outras realidades, ampliando nossa percepção do mundo e proporcionando uma experiência mais direta e subjetiva das possíveis relações entre humano e natureza. Uma possibilidade de experiência estética em que o tempo e a performance não se fazem presentes. Facilita a intuição e a percepção do mundo que se está vivendo a experiência.

ESTÁGIO 4 – Compartilhar a Inspiração

É um estágio no qual são vivenciadas atividades simples dando um fechamento para que as experiências favoreçam certa sensação de totalidade. É um bom momento para as pessoas falarem a respeito das experiências que tiveram nos estágios anteriores.

O aprendizado seqüencial não tem a intenção de estabelecer obrigatoriedade nas condutas a serem tomadas; pelo contrário, oferece possibilidade de estratégias com o intuito de ajudar os(as) educadores(as) a organizarem uma experiência direta e sensível entre seus/suas alunos(as) e o ambiente natural. Não estamos propondo uma educação apenas naturalizada e romântica junto à natureza, mas, sim, uma relação na qual a sensibilidade e a racionalidade possam caminhar juntas. Para além de um conhecimento somente abstrato e teórico da teia da vida, propomos a construção de uma outra racionalidade de pertencimento nesta teia ou, como costumamos chamar, dos nós da/na teia. É um sistema bastante flexível que proporciona liberdade de acordo com as necessidades do momento e é possível ser executado em qualquer lugar, ao ar livre, na sala de aula e na vida pessoal.

A(s) arte(s) do(s) encontro(s)¹⁹

Nos traçados e trançados confeccionados nessa teia do CorpoMundo pudemos tecer nós de convivência, de confiabilidade, de convicções, de significações e re-significações, mas também pudemos nos tecer nesse processo. Nesses termos, apresentamos um resumo revelando um pouco da história dos momentos vividos e construídos pelo coletivo dessa pesquisa, que se deram da seguinte forma:

¹⁹ Esses encontros, ou os momentos de nossas intervenções, serão aqui apresentados de forma resumida devido ao espaço que dispomos nesta publicação, ficando para uma outra oportunidade a descrição detalhada dos mesmos, bem como uma análise dos resultados da investigação.

**Momento 1 – Proposta:
Apresentação e Diagnóstico.**

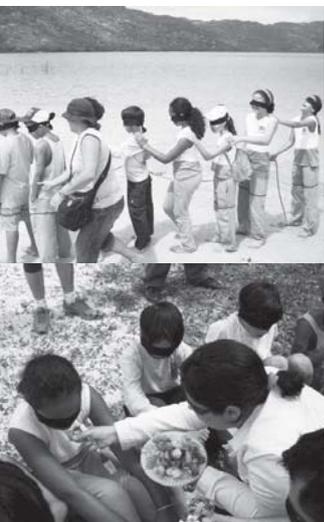
Tema: *Percepções iniciais do CorpoMundo: Intersecções do corpo e natureza* – Apresentação de todos os participantes do grupo de pesquisa-ação, com o intuito de apreender a percepção de mundo dos mesmos, e ampliação da reflexão sobre a noção de pertencimento ao grupo e à idéia de rede que acabávamos de assumir. Rede na qual cada participante assumiu uma função nos “Ócios do ofício”, sendo um nó sustentador da mesma, formando os “Nós da Teia”.



**Momento 2 – Proposta:
Sensibilização e Consciência Corporal.**

Tema: *A dimensão sensível na educação corporal* – Para desenvolver um maior contato do indivíduo com suas potencialidades de percepção e expressão, neste momento trabalhamos formas de sensibilização corporal, como massagem, meditação, relaxamento, exercícios cênicos e consciência corporal, espacial e temporal. Objetivando o contato com o todo e realizando o exercício de auto-observação, trabalhamos a percepção do cuidado de si e do Outro.





**Momento 3 – Proposta:
Práticas Corporais de Sensibilização
junto à Natureza.**

Tema: *A arte de brincar com o CorpoMundo: possibilidades de contato – Buscou-se proporcionar uma oportunidade criativa de encontro consigo mesmo, com os outros e com a natureza – aguçando a sensibilização e conscientização das relações entre corpo, arte, lúdico e natureza – através de jogos, brincadeiras, roda musical e construção coletiva das atividades, com ênfase na sensibilização e cooperação.*

**Momentos 4 e 5 – Proposta:
Práticas Corporais de Travessuras junto à
Natureza.**

Tema: *Alternativas para as Práticas Corporais de Aventura junto à Natureza – Visando potencializar uma imersão mais profunda e sensível com a natureza, sentimos a necessidade de buscar um espaço que pudesse ser mais sujeito, atuante e de-*



safiador, um espaço possuidor de uma natureza rica e preservada, com a intencionalidade de conhecer mais de perto as “mortes e vidas” presentes na natureza, numa experiência com o tempo. No intuito de re-significar as práticas de “aventura”, devido à maneira pouco reflexiva com que essas vêm sendo utilizadas na

contemporaneidade, propusemos práticas corporais de “travesuras” junto à natureza, para que assim pudessem nos ajudar a aguçar outros sentidos a partir de experiências estéticas e vivências lúdicas.

Momento 6 – Proposta:
***Instrumentalização e Métodos de Organização
de Eventos Sócio-culturais.***

Tema: *Planejamento do Festival de Práticas Corporais junto à Natureza* – Criação, construção e planejamento de propostas pedagógicas junto ao grupo da pesquisa-ação com o objetivo de depurar as experiências dos momentos anteriores e preparar o que foi denominado de “Festival das Práticas Corporais junto à Natureza”, tendo como referencial os princípios teórico-metodológicos que foram desenvolvidos durante todo o curso.

Momento 7 – Proposta:
***Execução e Avaliação de Propostas
Metodológicas da Educação do CorpoMundo.***

Tema: *Festival de Práticas Corporais junto à Natureza* – Realização e avaliação do Festival de Práticas Corporais. Denominado de “AsPirações do CorpoMundo – travessuras na natureza”, este concretizou uma experiência junto à natureza com um grupo de educandos.



**Momento 8 – Proposta:
Avaliação Final e Confraternização.**

Tema: *Avaliação & Auto-avaliação* – Momento destinado à realização de auto-avaliações, avaliações individuais e coletivas do processo construído, assim como de colheita de sugestões para continuidades do trabalho posteriormente.

Fragmentos para uma (provisória) conclusão

Um dos principais objetivos do projeto foi, como vimos, tentar compor uma proposta de educação do corpo para/pela dimensão do sensível, do complexo, do estético, do ecológico... do equilíbrio do todo a partir de experiências de fruição na equação tempo-espço. Nessa proposta também foi incorporada organicamente uma dimensão política de resistência e oposição àquilo que pudesse representar limite ou impedimento de manifestação da liberdade, do senso de justiça, da participação e do direito de viver plenamente. Acreditamos que essa educação do corpo, que principia pela atitude responsável de um comprometimento com o coletivo, pode assim, utopicamente, ajudar a reescrever valores culturais distintos, capazes de subsidiar a construção de possibilidades para a vida, seja ela humana ou não.

Portanto, uma educação do corpo pautada sobre a experiência estética e a dimensão da alteridade, talvez se ofereça a nós como elemento fundamental para uma proposta de educação crítica e comprometida com o enfretamento dos desafios sócio-ambientais contemporâneos. E neste raciocínio, se pensarmos seriamente uma educação do corpo, nos parece muito difícil desprezar uma educação dos sentidos, ou uma

educação que considere a sensibilidade do humano e que tenha a construção da autonomia e do esclarecimento, senão como utópico horizonte orientador, ao menos como latente existência, sendo capaz de criar a tensão necessária para emprestar movimento e direção para a práxis do(a) educador(a).

Em nossa perspectiva, educar um corpo com múltiplas peles não é condicioná-lo fisicamente, mas, sim, propiciar conflitos e desequilíbrios que, de alguma forma, possam lhe sugerir ser composto também por outras dimensões. E a percepção da pluralidade de sua pele nos parece difícil se não o for através da mediação de uma experiência estética, de uma aproximação sensível e de reconhecimento da própria dimensão corporal e de suas alteridades. Uma percepção do corpo, do movimento e do sentimento, que possibilite seu acolhimento segundo a medida e os espaços de suas próprias possibilidades.

Com isso, buscamos uma perspectiva capaz de libertar-se de uma necessidade imperativa de explorar, e supostamente vencer, seus extremos limites. Uma perspectiva que busca resignificar mesmo o próprio desafio, uma vez que agora é possível propor que ele não mais esteja no desbravar de fronteiras, peles e limites, mas sim em um movimento que vise uma percepção mais sutil daquilo que é o corpo, em sua profunda polissemia, multiplicidade e multivocalidade; nas suas plurais dimensões orgânicas, históricas e culturais.

Referências

- CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Trad. Newton Roberval Eicheemberg. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CORNELL, J. *A alegria de aprender com a natureza: atividades na natureza para todas as idades*. Trad. Maria Emília de Oliveira. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997.
- FLEURY, R. M. Apresentação. 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.
- GALIMBERTI, U. A emergência tecnológica e a passagem da cosmo-polis para tecno-polis. In: _____. *Psiche & Techne. L'uomo nell'et à della técnica*. Introduzione. Trad. Selvino Assmann. Roma: Feltrinelli, 1999, pp. 33-46. (mimeo)
- 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.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- INÁCIO, H. L. D.; SILVA, A. P. S.; PERETTI, E. S.; LIESENFELD, P. A. Travessuras e artes corporais na natureza: movimento de uma sinfonia. In: SILVA, A. M. & DAMIANI, I. R. *Práticas corporais. Trilhando e compar(trilhando) as ações em Educação Física*. Vol. 2. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005.

MELO, C. & DAMIANI, I. R. Rede de/em formação: reflexões e apontamentos sobre a formação continuada. In: *Anais III Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte – I Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação de Educação Física*. Santa Maria: UFSM, 20 a 23 de set. 2006.

RELLA, F. *Ai confini del corpo*. Milano: Campi del sapere/Feltrinelli, 2000.

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

SANT'ANNA, D. B. Das razões do culto ao corpo às condutas éticas. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte / Anais XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: Educação Física/ Ciências do Esporte: Intervenção e Conhecimento*. Florianópolis – SC, Caderno 2. Vol. 21. n. 1, set. 1999.

_____. *Corpos de Passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, A.; SILVA, A.; ASSMANN, S. O corpo como limite. In: CARVALHO, Y.; RUBIO, K. *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.



Vivências em dança. Compreendendo as relações entre dança, lazer e formação

Maria do Carmo Saraiva

Elaine P. de Lima

Julieta F. Camargo

Luciana Fiamoncini

Introdução: refletindo a formação

Se desejamos que o homem faça história em vez de ser arrastado por ela “é importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos. (Paulo Freire, 1980:40)

Enquanto no mundo digital as informações e os conhecimentos se multiplicam em mega-giga-bites, as escolas públicas do Brasil “trotam” no ritmo de uma carroça. Enquanto jovens, adolescentes e crianças em fase escolar se comunicam por meio de telefones celulares e *msn*, professores/as das escolas públicas brasileiras – e mesmo das Universidades Públicas - estão na “idade da pedra”, escrevendo em quadros negros. Torna-se muito difícil competir com as informações produzidas diariamente e que são repassadas por meio de todas as formas de

mídia em segundos. Decididamente, muitas das escolas públicas do Brasil pararam no tempo; ouvimos um professor universitário dizendo, dias destes, que as escolas do Brasil são as únicas instituições em que nada mudou há trinta anos. Vamos fazer um comparativo: há trinta anos atrás os computadores eram imensos, mais pareciam um armário cheio de botões e hoje nós temos computadores que cabem na palma de nossa mão. Por outro lado, nos dias de hoje, como há trinta anos atrás, as escolas ainda utilizam o quadro negro para passar conteúdos, os alunos ainda sentam em carteiras enfileiradas, individuais e rabiscadas com colas do dia de prova e, freqüentemente, o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende.

Não estamos dizendo isto porque somos pessimistas e achamos que a educação em nosso país não tem mais jeito. Pelo contrário, estes escritos servem para fazer algumas reflexões e tentarmos responder perguntas, tais como: os/as professores/as estão tendo acesso à formação e/ou capacitação profissional contínua?

A educação é parte integrante de um sistema social e econômico construído, e em constante transformação, por relações que se estabelecem dentro de um determinado contexto histórico. Dentro do sistema capitalista vigente em nosso país, a educação possui um papel fundamental, que é a manutenção do próprio sistema, pois, é necessário que os trabalhadores possuam “certo” grau de conhecimento para suprir as demandas do mercado de trabalho, ou seja, mão-de-obra especializada, e não, pretensamente, o esclarecimento, que depende de auto-reflexão sobre as condições de vida à medida mesma que têm de produzi-las, conforme nos ensinou Adorno. (*Apud* SARAIVA-KUNZ, 2003)

Por trás da idéia de educação produzida pela ideologia neoliberal temos o sucateamento das instituições educacionais, dentre elas as universidades e escolas públicas, que sofrem com as influências e desmandos das políticas do capital, servindo isto a que estas instituições se prestem ao papel de mantenedoras do sistema. No capitalismo, a educação tem como objetivo formar indivíduos pelo processo produtivo. Este processo é sustentado pelas leis de mercado, que, por sua vez, estimulam a concorrência desmedida, o individualismo e a competição. Portanto, dentro do nosso sistema, a educação se mostra comprometida com a inovação tecnológico-competitiva, que pode ser usada, e é, como arma decisiva na preservação do capitalismo selvagem. Emprega-se o conhecimento competitivo na fabricação da ignorância, da desinformação e do individualismo, para a desmobilização social. (VIEIRA, 1995; DEMO, 1995)

Ler e refletir sobre nossa realidade é um exercício de conscientização, pois só podemos ter consciência e entender daquilo que nós conhecemos. Ao fazermos a leitura crítica da realidade estamos nos colocando como atores e construtores conscientes da nossa própria história. Sobre isso, Demo (1995) diz que toda forma brilhante de ler e compreender a realidade o é porque é uma forma de enfrentar os problemas que nos cercam e, por isso, devemos sempre confrontar a teoria com a realidade histórica, estimulando a criação e motivando para o questionamento crítico do aluno e da aluna dentro de uma visão emancipatória. Neste processo percebemos a importância de um profissional bem capacitado, comprometido com a educação e a formação de seus educandos, deixando de lado a neutralidade frente ao mundo e aos problemas. Para Freire (2001, p. 21) “o profissional deve ir ampliando seu conheci-

mento em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos”. Isso é assumir o compromisso de buscar elementos e meios de ensino não somente no seu conhecimento, mas também no conhecimento do aluno, na sua realidade e na realidade da escola, compreendendo-a para transformá-la, ou seja, comprometer-se com a condição de atuação e reflexão sobre a práxis e sobre a realidade vivida.

O ensinar a dança como um dos conteúdos da Educação Física e do Lazer não foge ao caráter destas preocupações e, em consequência ao que foi desenvolvido em pesquisa anterior, no Centro de Desportos da UFSC¹, essa pesquisa procurou

dar continuidade à proposta de re-significação da dança, voltando-se, agora, para professores e professoras que buscam refletir, questionar e refazer suas atuações pedagógicas e ampliar sua atuação junto às Instituições Comunitárias.



1 Referimo-nos ao projeto que investigou as possibilidades de re-significação da dança com pessoas da comunidade universitária de Florianópolis, no ano de 2004, tendo resultado na construção de novos conhecimentos e na reelaboração de conteúdos e processos para a dança como prática cultural formativa e de lazer. Resultados dessa pesquisa foram publicados em Saraiva et al (2005a e b).

Lazer e dança: idéias iniciais

Para um trabalho comprometido com a re-significação das práticas corporais na perspectiva do Lazer, importa uma reflexão sobre o lazer na sociedade capitalista e os interesses que estão incutidos na promoção do mesmo, inicialmente, por parte da iniciativa privada.

Sabemos que a falta de recursos e a limitação de espaços urbanos, aliados ao crescimento da violência², contribuem para que a população tenha em suas casas a maior parte de seu tempo livre ou tempo de descanso. Neste caso, a televisão acabou por se tornar o principal lazer da maioria das pessoas contribuindo, assim, para o crescimento vertiginoso das grandes redes privadas de comunicação e entretenimento que, em geral, não têm nenhum comprometimento com questões educativas e sociais e que utilizam a imagem para aliciar a sociedade ao consumo e a subjugação intelectual. Para Lipovetsky (*Apud* FREITAS e CARVALHO, 2005, p.154), a finalidade da indústria cultural e de entretenimento “reside antes de tudo no lazer imediato dos particulares; trata-se de divertir, não de educar, elevar o espírito, ou inculcar valores superiores”.

É necessário mudar essa lógica de lazer de consumo para que as pessoas busquem aquilo que realmente desejam vivenciar, sem se prender aos ditames da indústria cultural, e de forma que possam entendê-lo como um “processo educativo de incentivo à imaginação criadora, ao espírito crítico [...], que procure não criar necessidades, mas satisfazer necessidades” (MARCELLINO, 1990, p. 62). Além de educativo, entendemos que o lazer é formativo, na medida em que os momentos des-

² É por isto que tantos projetos engajados com as classes populares e minorias, hoje em dia, têm sido desenvolvidos como instrumentos de canalização da violência nos espaços comunitários.

tinados a ele oportunizam, tanto nas suas relações sociais quanto nas interpretações e re-significações do mundo, as mudanças de valores e comportamentos, criando e reforçando identidades culturais. Assim, o tempo e o espaço de lazer são também tempo e espaço de aprendizado e produção de cultura. Entendendo a importância desta prática na formação do ser humano, propusemo-nos a fomentar a prática e o ensino da dança construindo subsídios para a prática docente.

Criar oportunidades e acesso ao lazer nas comunidades e oferecer meios de facilitar experiências de lazer nos processos educativos, ampliando a base de conhecimentos dos participantes, é dever do Estado. No entanto, presenciamos que as atividades de lazer nas comunidades, que deveriam servir para aproximar, motivar a convivência familiar e contribuir para a valorização das culturas de movimento, acabam por incentivar a sua mercadorização e/ou contribuindo para formas de exclusão social. (MARIN e PADILHA, 2000)

Mesmo sabendo que temos direito ao lazer, mesmo sabendo da importância que este tem em nossas vidas, no sentido da valorização do lúdico, do imaginário e do criativo, deixamos em último plano exigir dos governantes o acesso ao lazer, já que direitos básicos como a educação, a saúde, moradia, trabalho, ainda não fazem parte do cotidiano da maioria da população.

Estamos presenciando ao longo destes últimos anos a tentativa/iniciativa do poder público/Estado em fomentar estudos/discussões e projetos de lazer nos espaços citadinos. Exemplo disso é a implantação e gerenciamento pela Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, SNDEL, do Ministério do Esporte, de programas³ que visam “suprir a ca-

³ Por exemplo, o programa *Segundo Tempo*, tendo como público alvo crianças e adolescentes em situação de risco social, e o programa *Esporte e Lazer da Cidade*.

rência de políticas públicas e sociais que atendam às crescentes necessidades e demandas da população por esporte recreativo e lazer, sobretudo daquelas em situações de vulnerabilidade social e econômica, reforçadoras das condições de injustiça e exclusão social a que estão submetidas”. (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2007)

Para o Ministério do Esporte, ainda:

...o papel ocupado pelo Esporte e o Lazer no mundo contemporâneo não pode ser outro senão o de instância de emancipação e desenvolvimento humano. Imperioso se faz, portanto, formular políticas públicas esportivas e de lazer que propiciem as condições necessárias para que tais objetivos sejam impreterivelmente alcançados. Este é o compromisso do Programa Esporte e Lazer da Cidade, organizado em 14 ações inter-relacionadas e agrupadas em dois conjuntos – sob a articulação geral da ação Gestão e Administração do Programa –, visando a superação dos problemas anteriormente mencionados. (*Ibid*)

O desenvolvimento desses projetos poderá trazer novas possibilidades de fomento dos conteúdos de lazer nos espaços comunitário e escolar, contribuindo na mudança da visão de práticas esportivas que privilegiam, na maioria das vezes, a competição em detrimento dos objetivos educacionais, deixando de fora as mais variadas formas de culturas de movimento⁴, como: a capoeira, os jogos, as lutas e as danças.

Os momentos em que a dança se encontra presente na escola, por exemplo, resumem-se nos dias festivos e cívicos. É preciso se repensar o caráter dessas festas e comemorações cívicas, no intuito de entender esses momentos como oportuni-

⁴ A expressão cultura de movimento usada por Dietrich (*Apud* KUNZ, 2001, p. 38) “significa inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades”.

dades de integração, de celebração e de lazer; e não como um tempo obrigatório para o cumprimento do calendário escolar.

A perspectiva histórica e filosófica que norteia nossa compreensão de dança é de que ela é uma prática estética que possibilita a materialização da sensibilidade humana e amplia a capacidade expressiva; como prática educativa, promove o desenvolvimento do espírito crítico na compreensão das culturas de movimento.

Apesar de ser uma das manifestações de movimento mais apreciadas entre crianças, jovens e adultos, na educação e no contexto sócio-cultural, de forma geral, a dança tem uma tradição de “marginalidade” ou superficialidade, devido a seus conteúdos serem considerados supérfluos. Estas questões se aprofundam ainda mais, se considerarmos um contexto de interesses científicos e políticos que priorizam a formação técnica⁵ em detrimento do desenvolvimento da consciência estética, crítica e criativa; uma consciência que não separa o inteligível e o sensível e que prioriza a capacidade de percepção dos fenômenos estésico e estéticos como possibilidades de uma vivência íntegra e plena do cotidiano. (DUARTE Jr., 2001)

No entanto, a dança se dissemina em tantas e variadas formas (ballet, jazz, folclore, popular, de salão, terapia, religiosa, etc.) que lhe é quase impossível, em uma ou noutra forma, fugir à identificação cultural e à apreciação de qualquer pessoa.

No Brasil, como em outros países, os fenômenos que têm ajudado a popularizar a dança entre os/as jovens são, a partir da década de 1970, os filmes americanos que – na mesma esteira de difusão dos musicais da Broadway, das décadas de

⁵ Referimo-nos àquela formação técnica que, no mundo da racionalidade e produtividade modernas, esvazia o sentido clássico de técnica, como *fazer* que é *poiesis* e tem um caráter humano, conforme Heidegger (1997), e o utiliza como forma de obtenção do conhecimento, separando o conhecimento lógico-conceitual do saber sensível.

50 e 60 – difundiram o jazz; na década de 80, a dança de rua ou hip-hop; e na década de 90, a dança de salão. (SARAIVA-KUNZ, 2003)

Além disso, outros fenômenos que vêm contribuindo para a popularização da dança são os festivais que, a partir dos anos 80, cresceram de forma vertiginosa, nas mais diversas regiões do Brasil, a exemplo do que é considerado um dos maiores festivais de dança do mundo, o Festival de Dança de Joinville-SC. A proliferação desses eventos fez ampliarem-se não só os espaços de encenação e apreciação da dança como também os de discussão sobre ela, o que reafirma sua presença e importância como fenômeno social, apesar da sua marginalidade no âmbito da formação. É nesse sentido que a dança ganha destaque, nessa pesquisa, como conteúdo de lazer e formação, necessitando-se, todavia, abrir espaços para sua compreensão e aprendizagem, já que na formação inicial de professores de Educação Física – e de outras áreas afins – seu estudo é insuficiente ou inexistente.

A partir dessas considerações, nos propusemos a intervir conjuntamente com as professoras e os professores de educação física, e de áreas afins, de escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis (SME/PMF), com a intenção de investigar as possibilidades de re-significação da dança nas práticas corporais contemporâneas, elaborando possíveis conteúdos e metodologias e visando a dança como conteúdo de lazer e de formação continuada⁶.

Acreditamos que a formação dos profissionais que estarão desempenhando a orientação e coordenação do lazer nos

⁶ Por solicitação das Coordenações de Ensino, que queriam que realizássemos um curso de formação em dança na escola, tentando conciliar a necessidade da SME oferecer cursos de formação para os professores e a disponibilidade de tempo deste para a pesquisa, foi que esta se tornou uma pesquisa-formação.

espaços citadinos deve passar pela participação ativa do grupo de professores/as na construção de um processo de trabalho que permita o aprofundamento do porque das vivências e da sua significação. Considerando que a cultura que perpassa esse grupo é geradora da prática, enfocamos como necessário fomentar o diálogo entre aquilo que cada um entende por dança e o conhecimento já sistematizado cientificamente, que pode ser identificado tanto na cultura universalizada quanto na local (popular) e, então, encaminhar, a partir da própria experiência, o trato teórico-metodológico desse conteúdo na escola e nas instituições da cidade.

Um caminho possível: aspectos metodológicos

Na investigação realizada nos propusemos a desenvolver ações que pudessem dar subsídios técnicos e educativos e que possibilitassem ao grupo pesquisador responder com eficiência e sob a forma de ação transformadora os problemas da situação envolvente. (THIOLLENT, 1986) Nas ações desenvolvidas ganharam relevância a problematização, a crítica e a avaliação *conjuntas* entre as pesquisadoras e os/as participantes do projeto, caracterizando a construção coletiva do conhecimento, prevista no processo investigativo. Nisso, é a reconstrução coletiva do conhecimento que aponta as possibilidades de intervenção social. Participaram desta pesquisa-ação um total de 30 professores/as, sendo 23 mulheres e 7 homens.

Nesta proposta de pesquisa nos preocupamos em planejar ações técnicas e educativas, que compreendiam a teoria e a prática. Durante as intervenções propostas aconteciam as críticas, as avaliações e as problematizações, que possibilitavam este novo saber fazer em dança. Sendo assim, criamos um

ambiente de trocas de conhecimentos e experiências, onde os conteúdos, as vivências e a metodologia eram confrontados com a realidade vivida por cada profissional. Neste caso, os(as) participantes desta pesquisa-formação não foram colocados(as) como mero(as) espectadores(as) e receptores(as) de informações, pelo contrário, todos(as) tiveram papel fundamental na construção coletiva do conhecimento em dança.

Ao iniciarmos o cruzamento dos dados coletados durante a pesquisa, a partir das observações, entrevistas e questionários, identificamos momentos significativos que convergiram, na análise, para as categorias principais presentes em nossa investigação, de forma paradoxal. Este aspecto levou-nos a um intenso diálogo sobre as possibilidades de enfrentamento e/ou superação desses paradoxos para o trato efetivo com a dança nas práticas escolares e comunitárias.

Dança, formação e lazer: apresentando os paradoxos dessas relações

Neste artigo, então, trazemos as reflexões resultantes do diálogo a respeito desses paradoxos, especialmente: em torno do próprio significado da dança; a respeito do espaço físico de realização da dança; e na concepção de dança como lazer na sociedade.

Primeiro Paradoxo:

A dança é apreciada nas escolas, por alunos e alunas, professores e professoras, mas ela não é conteúdo sistematizado para o ensino

Em nossa pesquisa, constatamos que a dança é uma das manifestações de movimento mais apreciadas entre crianças, jovens e adultos, na educação e no contexto sócio-cultural. Segundo os questionários realizados no início das intervenções, em praticamente todas as unidades onde estes/as profissionais atuam, existe algum tipo de trabalho que envolve a dança, seja em forma de projeto de dança, brincadeiras cantadas ou de roda, em forma de apresentação nas datas festivas/comemorativas ou, ainda, como atividade presente na rotina de educação física da escola. Todas/os deixaram claro que a maioria dos/as alunos/as manifesta interesse pela dança. Além disso, as/os professoras/es participantes demonstraram conhecer um grande número de estilos de dança, porém não a têm como prática no seu cotidiano. Com isso, indicam a presença da dança e a apreciação dela na comunidade escolar.

A dança faz parte da cultura de movimento e deve, por isso, ser desenvolvida nas escolas, com tem sido evidenciado por pesquisas de professoras que trabalham com a dança e produzem conhecimento sobre ela na sua práxis. Esses trabalhos, realizados a partir das mais variadas abordagens teóricas, são unânimes em considerar a dança um conhecimento historicamente produzido pelo ser humano e apontam a sua simbologia cultural como parte dessa construção. Entre tantas pesquisas publicadas podemos exemplificar com Bastos (1999), Cruz e Gonçalves (2004), Medeiros (2005), Fernandes e Tibúrcio (2005), etc.

Todavia, as/os professoras/es reconheceram que a dança tem sido negligenciada nas unidades educativas e os motivos levantados por eles/as, para justificar esta contradição foram: a falta ou precariedade de experiências e vivências práticas em dança, na vida pessoal e na formação inicial (faculdade) e a falta de vontade, como desmotivadores principais de um tra-

balho mais efetivo em dança nas escolas. Essas afirmações apontam para duas questões distintas: a primeira diz respeito à necessidade que os(as) professores(as) sentem em buscar, cada vez mais, conhecimentos e experiências que possam levar a uma melhora na qualidade de suas práticas pedagógicas; a segunda refere-se à desmotivação dos profissionais em relação ao trabalho em dança: ou por não terem experiências com a mesma ou porque não a reconhecem como área de conhecimento.

Esse paradoxo indica que precisamos abrir mais espaços de discussão, compreensão, aprendizagem e vivência em dança, para que a mesma não seja vista apenas como atividade lúdica, recreativa, des-estressante ou compensatória, desatrelada a qualquer tipo de ensino, mas, sim, para que seja compreendida como área de conhecimento. (SBORQUIA e GALLARDO, 2006)

Nesse sentido, é que essa pesquisa-formação ganhou destaque para eles, pois o que norteou as atividades elaboradas por nós, pesquisadoras-proponentes, foram vivências, pretendidas como “prática teorizada e teoria praticada”, que propunham, a cada encontro, diferentes atividades práticas sempre acompanhadas de um estudo teórico, o que talvez tenha surpreendido alguns professores. Houve quem esperasse se aprofundar nos estudos teóricos e, logo no primeiro encontro, se surpreendeu, lançando a pergunta: *vai ter prática?* Nossa escolha de propor o máximo possível de vivências foi fundamentada na idéia de que a aprendizagem passa pelo corpo e que “a dança só pode ser aprendida pela execução” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 65), considerando-se que este fazer não é uma aprendizagem rígida de regras, mas o exercício de uma prática. Isto certamente foi percebido por alguns professores, como exemplifica esta fala *o corpo é a mente, ninguém conseguiu contar a estória sem se movimentar.*

É necessário se compreender a dança como “conhecimento significativo para nossas ações corpóreas” (BRASILEIRO, 2003, p. 55), como um meio não só de ampliação de repertório de movimentos, mas como possibilidade de “reconhecer-se como agentes que vivenciam, refletem e reelaboram sua cultura” (ibid, p. 57). Além disso, quando os grupos se destacavam, conseguindo estruturar suas seqüências a partir dos elementos trabalhados durante a aula, acontecia um processo de capacitação de exteriorização do movimento original e singular,



transformado em forma expressiva. Essas vivências confirmaram que a representação na dança “em qualquer das formas que surja – elaboradas ou espontâneas – pode transformar-se ao longo de um processo formativo que fomente a imaginação, no movimento logicamente expressivo” (SARAIVA, 2005, p. 238), justificando a necessidade de processos formativos em formas vivenciáveis da dança que enfatizem o engajamento pessoal na experiência imediata e provoquem a incorporação da relação ser-mundo, que se é em dança. (Ibid)

Nesse aspecto, a pesquisa/formação se tornou muito rica pelo fato de que o grupo participante se dispôs ao “aprender fazendo”, o que se torna importante para que o/a professor/a, já tendo realizado a experiência/atividade, possa perceber e compreender, também, como o movimento torna-se experiência corpórea para seus alunos, ou seja, torna possível compreender as possibili-

dades, dificuldades e anseios presentes na execução das tarefas, ao virem a ser utilizadas na prática pedagógica.

O papel da dança como *lócus* de experimentação e apropriação do movimento expressivo se acentua quando investigamos o porquê dos professores buscarem um aprofundamento nesse conhecimento ao participar do projeto. Entre as respostas, variados motivos os trouxeram, o que pode indicar um grande potencial da dança para abranger uma quantidade elevada de pessoas em busca de seu estudo e sua prática. Os professores participantes demonstraram um grande interesse pela dança, mas não a têm como prática no seu cotidiano, o que tornou positiva a possibilidade de vivenciá-la para ter mais o que ensinar, como mencionaram no questionário final.

***Segundo Paradoxo:
A concepção de educação é crítica e
transformadora; a compreensão da dança é
limitada e utilitária***

Desde o primeiro dia das intervenções percebemos, por meio das falas dos/as participantes, que existia esse senso comum: ao justificarem a dança na escola sempre a relacionavam com um problema externo. Grande parte das(os) professoras(es) mencionou a dança como uma possibilidade de “sanar” a violência, de socializar as crianças, e seu papel como facilitadora de outros conhecimentos, falas que parecem não reconhecer um valor intrínseco da dança, como que, se não houver um motivo externo à sua prática e conhecimento, ela não seria importante na escola.

No entanto, quando foram questionados(as) sobre as formas de se trabalhar a dança na escola, a maioria disse que ela pode ser trabalhada de forma mais lúdica, mais livre, partindo

do conhecimento e das experiências que os(as) alunos(as) já possuem e que levam para a escola; segundo uma professora, *o papel do educador é buscar, investigar com as crianças a história que existe na dança*, demonstrando que possuem uma visão transformadora de educação e ensino. Uma visão que reconhece que o(a) professor(a) não detém todo o conhecimento, que deve estar sempre aberto(a) a novas descobertas e que vê as crianças (alunos(as)) como sujeitos participantes e com a competência necessária para isto.

Essa contradição nos revela o nível de conhecimento e percepção da dança que eles/as possuem. Se por um lado apresentam uma concepção de educação e de ensino crítica e transformadora, quando reconhecem que os(as) alunos(as) não são recipientes vazios e que não vão para escola para se encher de informações, que cada um(a) tem sua história de vida e experiências, que devem sempre ser consideradas em todo o processo educacional, por outro lado, ainda não reconhecem a dança enquanto área de conhecimento, que por si só se justifica na escola e na educação. Este paradoxo parece confirmar a necessidade que temos de construir este conhecimento nas escolas. Um professor disse: *pra mim, a dança é uma coisa nova, isto porque eu achava que a dança era uma coisa pronta, agora eu acho que podemos partir para discussão mais aprofundada das vivências e experiências*.

Ainda, no contexto da educação e do ensino, compreendemos que é importante a preocupação em valorizar os saberes que os(as) alunos(as) trazem para a escola, mas nossa prática pedagógica não pode se resumir a isso; devemos nos preocupar também em dirigir esforços na ampliação e renovação desses conhecimentos e experiências, pois quanto maior for o referencial de movimentos e de conteúdos, mais condições te-

rão os(as) alunos(as) de fazer uma leitura crítica e criativa das suas realidades. Conforme reforçam Sborquia e Gallardo (2006, p. 74) o professor “precisa ter um conhecimento vivenciado em dança”.

Assim, além de o conhecimento dever ser construído, problematizado e re-significado de acordo com cada realidade, ele deve abarcar com a especificidade da dança e com um trato pedagógico e técnico das linguagens de movimento que ela envolve, para que “alunos e alunas possam se apropriar das condições (técnicas, processos, materiais, etc.) de elaborações de criações próprias, dentro de uma expressão artística específica”. (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 370) Isso significa que professores e professoras devem conhecer, de forma vivenciada, a dança.

Terceiro Paradoxo:

O espaço da dança: formal versus informal

As discussões sobre o uso do espaço físico para o ensino da dança apontaram para o paradoxo que é a “necessidade” (criada) de um *espaço formal da dança* e as “possibilidades” que os *espaços diferenciados* – os mais disponíveis nas escolas hoje em dia – oferecem para que a dança aconteça.

Em muitas escolas, é no pátio, na sala de aula com cadeiras, e em outros espaços livres, onde acontece a dança, mas predomina, ainda, a representação social de que uma boa aula de dança deve ser realizada em sala própria para a dança. Esta contradição se manifestou desde nossos primeiros contatos para propormos a pesquisa à SME. De início, apresentamos a alternativa entre esta pesquisa ser realizada na sala de dança (laboratório) do Bloco 5 do Centro de Desportos da UFSC, ou em outro lugar (talvez em uma escola da rede), uma opção

que a Coordenação de Ensino teria para nos oferecer. As professoras coordenadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental preferiram usufruir de uma sala equipada e adequada ao ensino da dança, como não se encontra usualmente nas escolas. Entendemos que esta compreensão é fruto das relações que as pessoas têm – em dança – com o espaço para sua realização, relações desenvolvidas no decorrer das experiências de vida, pois “a arquitetura, como parte da memória coletiva e individual de uma sociedade, também conduz nossos passos, constitui uma outra linguagem, guarda segredos, controvérsias e nos condiciona. (...) são nossos lugares de passagem, de socialização, de educação”. (SOARES & ZARANKIN, 2004, p. 24) Se considerarmos que o espaço físico, as construções, as casas (moradias), os locais de trabalho, as escolas, constituem-se de limites artificiais (construídos) que influenciam o comportamento humano, o lugar específico para o ensino da dança (sala de dança) pode representar as possibilidades e as limitações para o ensino da mesma, pois refletem “a imposição de modelos particulares de sociedade, de disciplina, de liberdade e de interdições”. (*Ibid*, p. 32)

No decorrer da pesquisa, percebemos que a importância da aula de dança acontecer no espaço físico tradicional foi sendo re-significada e se tornando uma *possibilidade* e não mais *necessidade*. Isso emergiu após uma das intervenções, onde a prática foi realizada ao ar livre⁷ e foi altamente satisfatória para a maioria dos/as participantes. Na seqüência, fizemos a

⁷ Esta aula tinha como objetivo experimentar algumas possibilidades de uma aula de dança em um ambiente externo e sem som. Para isso, todos(as) os(as) participantes foram levados para uma quadra de tênis no CDS-UFSC. Os(as) participantes formaram duplas, em que um/a estava de olhos vendados e o(a) outro(a) era condutor, se deslocando e explorando os espaços que havia ao redor. O som emitido por quem conduzia orientava os deslocamentos. Em tarefa posterior, fizeram a representação de alguns sons por meio de movimentos e experimentaram a dança tendo como estímulo o toque, o contato de algumas partes do seu corpo com o corpo de seu(sua) colega. As atividades ministradas nesta aula envolveram o despertar dos sentidos, confiança, autoconfiança, orientação no espaço, etc.

leitura de um texto que ressaltava esta temática, sobre o uso do “espaço físico diferenciado do formal para o ensino da dança na atualidade⁸”. Esta vivência permitiu compreender que *a ampliação da visão é permitida realmente quando a gente sai do espaço formal e permite a criatividade, conforme a fala de um professor, evidenciando-se que a dança, como atividade de interesse para o grupo, também necessita ser vivenciada, para que se possa aprofundar o conhecimento sobre ela e lhe dar sentido enquanto arte*, como mencionado em outras falas. A vivência fora da sala de dança permitiu um outro olhar, que captou a riqueza de percepções sensoriais que os diferentes espaços podem oportunizar. Nestes, desenvolvem-se outros diálogos não só com os participantes da aula, mas também com o ambiente em torno.



Sabemos que a maioria das escolas não tem espaços físicos “ideais” para uma aula de dança, como salas com espelhos, colchonetes, som, etc. É claro, que o ideal seria que todas as instituições educacionais possuíssem espaços adequados para todas as práticas formativas e educativas. Sabemos que nossa realidade está bem distante disso, mas devemos nos preocupar em não deixar que esta falta de recursos físicos e materiais impeça, ou adie, as experiências de movimentos e de

⁸ Ver SARAIVA, M.C.; FIAMONCINI, L.; ABRÃO, E.; KRISCHKE, A. A. (2005a). O texto faz uma discussão sobre elementos constituintes da dança como: a música e o ritmo; a técnica de movimento; a dialética do movimento próprio (de cada um) e o da “dança”; e por último, o espaço físico diferenciado do formal para o ensino da dança na atualidade.

criação que as(os) alunas(os) têm direito de conhecer e vivenciar na fase escolar. Ou seja, não se trata de negar o espaço formal, ou de justificar a não possibilidade da dança acontecer diante da ausência deste, mas de “levá-la para outros espaços e construir relações não submissas, mas autônomas com os espaços tradicionais já existentes”. (SARAIVA et al, 2005a, p. 128)

Quarto Paradoxo:
O lazer na dança e a formação sem lazer

Ao iniciarmos esta pesquisa-formação tínhamos como objetivo investigar as possibilidades de re-significação da dança nas práticas corporais contemporâneas, elaborando possíveis conteúdos e metodologias e visando a dança como conteúdo de lazer e de formação. Com isso, buscávamos contribuir na formação das(os) professoras(es) da rede municipal de educação, por meio de vivências, discussões e reflexões, e apresentando a dança como um conteúdo possível para fomentar o lazer no espaço escolar e comunitário. Dessa forma, os(as) participantes desta pesquisa-formação se tornariam multiplicadores(as) do lazer nos espaços citadinos. Nossos esforços foram sendo encaminhados neste sentido. No entanto, o fato desta pesquisa ter assumido, também, características de um “curso” de formação, acabou limitando as discussões em torno do lazer e evidenciando as discussões em torno da dança e suas possibilidades na escola.

Essa contradição só ficou clara, para nós pesquisadoras proponentes, ao final das intervenções, ou seja, quando iniciamos as discussões e interpretações dos dados. A precariedade das discussões envolvendo o tema lazer seria facilmente justificada por se tratar desta uma pesquisa-ação, onde as intervenções foram sendo encaminhadas conforme a problema-

tização do grupo pesquisado. Entretanto, ao interpretarmos os dados com mais profundidade, com mais atenção, pudemos perceber – principalmente durante a leitura do diário de campo – que, embora as discussões e as reflexões sobre lazer não fossem presentes de forma sistematizada, o aspecto do lazer não foi deixado de lado durante as intervenções e apareceu na fala de muitos/as participantes, como na fala de um professor: [...] *eu estou quatro anos na rede e é o primeiro curso de formação que eu vi que ninguém reclamou de ter que vir no curso. Foi prazeroso! Saímos efetivamente, com material, bastante possibilidades*; um outro comentário que caracteriza a satisfação dos(as) participantes em realizar as vivências propostas foi: [...] *quem está de fora vê que todos estão se concentrando e ao mesmo tempo se divertindo*. No diário de campo, teve-se a oportunidade de registrar o caráter lúdico das vivências em uma das observações: [...] *a atividade se tornou mais lúdica do que cênica*.



Esses três aspectos presentes nos comentários, satisfação, divertimento e ludicidade (criação, de faz-de-conta, de brincadeiras, etc.), denotam as vivências propostas como atividades de lazer. Isso se considerarmos o lazer como atitude, ou seja, a relação entre o sujeito, experiência vivida e a satisfação provocada pela atividade. (MARCELLINO, 1996) Porém, se considerarmos o lazer como “tempo livre” ou tempo disponível (do não trabalho), essas vivências, por se caracterizarem como uma

formação profissional, não poderiam ser chamadas de atividades de lazer, mas sim, de trabalho.

Para Marcellino (Ibid), os aspectos *tempo e atitude* são fundamentais para entender o lazer, por isso, não devem ser vistos de forma isolada, mas sim combinados, uma vez que o isolamento de um deles pode ocasionar muitos equívocos e contradições. As vivências propostas nessa pesquisa, embora tenham sido, para os/as participantes, momentos de prazer, de divertimento, do desenvolvimento pessoal e social crítico, criativo e educativo, foram realizadas em um período de trabalho e não de descanso, descaracterizando as atividades como de lazer e configurando-as como de formação para o lazer.

Sabemos que na literatura sobre o lazer não há unanimidade sobre o conceito, mas acreditamos que o lazer vai além de atividades que trazem descontração, divertimento ou não trabalho, que se compõem de conteúdos que considerem o desenvolvimento pessoal, social e educativo.

[...] o conteúdo das atividades de lazer pode ser altamente “educativo”, também a forma como são desenvolvidas abre possibilidades “pedagógicas” muito grandes, uma vez que o componente lúdico, do jogo, do brinquedo, do “faz-de-conta”, que permeia o lazer é uma espécie de denúncia da “realidade”, deixando clara a contradição entre obrigação e prazer. (Ibid, p. 14)

Neste sentido, a dança se torna uma possibilidade viável para o desenvolvimento do lazer nas escolas e nos espaços comunitários, principalmente da forma como ela foi trabalhada durante as intervenções – por meio da improvisação, uma metodologia que valoriza a criação, a imaginação, a desconstrução de padrões de movimentos e onde o que importa é o processo de construção e criação e não o produto final.

Ao serem questionados se gostariam de ter a dança como lazer, todas/os concordaram que a dança deve fazer parte do cotidiano de vida das pessoas e, apesar disso, poucos disseram tê-la como lazer, alegando, principalmente, a falta de tempo ou as poucas opções de locais para isso. Percebeu-se nas falas que se sentem sobrecarregadas/os com as horas dedicadas ao trabalho e às necessidades das famílias, como alegam: [...] *Não tenho, infelizmente [...] acho que o que pega mais é isso, assim, o corre-corre do dia-a-dia, à noite queres descansar, quer ficar em casa mesmo; ou gostaria sim porque eu adoro dançar, eu adoro fazer qualquer estilo de dança, [...] mas falta tempo, falta disponibilidade de locais.* A supremacia do dever sobre o prazer acaba por desestimular a realização de uma atividade voltada para si e para sua satisfação pessoal; quando as atividades do dever se encerram, a pessoa não tem mais “ânimo”, nem tempo, para empreender seu lazer, seu prazer. Como afirma Olivier (1999, p. 15-16):

Em nossas vidas, espera-se que atendamos primordialmente às exigências do dever e só depois, com a satisfação (ou seria o alívio?) do dever cumprido, nos entreguemos às atividades do prazer. O dever nos é pintado como uma característica essencial, condição *sine que non* de nossa sociedade, fundamento da nossa própria sobrevivência. Não observar essa primazia absoluta do dever significaria a extinção de nossa existência individual e coletiva, a anarquia institucional, o caos, o fim do mundo. O prazer, por outro lado (a bem dizer, do lado oposto), fica relegado a segundo plano, pois parece não ter função na manutenção das estruturas sociais [...].

Marcellino (1996, p.24), quando disserta sobre as barreiras de lazer na sociedade urbana, alerta, também, sobre a indisponibilidade dos espaços:

[...] o aspecto do tempo é fundamental para a caracterização do lazer. Mas não podemos nos esquecer que o tempo não se apresenta isolado do espaço. E as oportunidades desiguais na apropriação do espaço também constituem uma das barreiras mais importantes para o acesso ao lazer.

Essas (in)disponibilidades para a realização do lazer, então, devem ser questionados nas instituições educacionais, de forma a propiciar a tomada de consciência do papel do lazer na vida humana e a engendrar ações que modifiquem as circunstâncias/oportunidades de sua prática, a começar pelas ações na prática educativa. Disponibilizar em processos formativos, como a educação formal, a vivência e o questionamento sobre os valores atribuídos ao dever e ao prazer na sociedade contemporânea, seria, talvez, "... assumir o compromisso utópico da criação de um novo mundo: um mundo no qual a magia, o sonho, o desejo tenham seu lugar e não precisem mais habitar os porões da sociedade. (OLIVIER, 1999, p. 23)

Esse papel do prazer pode ser corroborado em experiências que deveriam ser oportunizadas na formação inicial. Em nossa pesquisa, as justificativas iniciais dos(das) participantes para fazer parte da pesquisa-formação estavam direcionadas à sua formação pedagógica, ou seja, à necessidade de que essas vivências viessem a contribuir para a melhoria de suas práticas pedagógicas e, no entanto, no decorrer das intervenções, também perceberam estar vivenciando momentos de auto-conhecimento, de satisfação pessoal e de prazer, configurando momentos de lazer e não somente de formação. Isso corrobora as possibilidades da dança como espaço de prazer e de lazer, que deve ser oportunizado à toda a população.

Conclusões

Acreditamos que essa proposta de pesquisa-formação desempenhou seu papel de orientação e sistematização do conhecimento em dança, pois tivemos na maioria das vezes uma participação ativa dos/as profissionais envolvidos nesse trabalho no sentido de dialogar sobre a dança, e construir conhecimento sobre ela, para que possam ser multiplicadores destas experiências nas suas unidades educativas e em suas vidas. Uma professora disse: *O curso mostrou que a dança está aí, é expressão, é tudo que está dentro. (...) A gente percebe que a dança é uma possibilidade, está dentro de nós... .*

Este trabalho desenvolveu-se nas perspectivas de fortalecimento da diversidade cultural que a dança abarca nas suas mais variadas manifestações, e de uma prática estética que potencializa a expressividade humana e promove o desenvolvimento do espírito crítico. Nessa perspectiva, a participação ativa do grupo de professores na construção do processo de trabalho permitiu o aprofundamento das vivências e da sua significação.

Os exercícios de consciência corporal e de improvisação e os diálogos sobre os textos utilizados parecem ter ampliado a percepção corporal dos(as) participantes e suas expressões frente à dança e aos contextos nos quais ela se insere. As interações no espaço, com temas, com o “outro”, em grupo, no tempo, as relações do corpo com peso e fluidez ao se mover, estariam contribuindo na expressividade e no desenvolvimento da consciência de si e de mundo; além disso, provocaram reflexões e questionamentos sobre a atuação pedagógica dos professores e das professoras, o que pode vir a contribuir na reconstrução de conteúdos e metodologias da dança a partir das próprias

experiências nas escolas. Especialmente, pode vir a contribuir para superar dicotomias entre a formação para o trabalho e a formação para o lazer, como apontaram as vivências realizadas.

No decorrer da pesquisa, os(as) professores(as) afirmaram que a dança é um conteúdo rico a ser trabalhado no cotidiano escolar: por ser cultura de movimento, por desenvolver expressão corporal, por estimular a comunicação e melhorar as relações interpessoais, também por desenvolver a imaginação, que dá origem ao movimento criativo e artístico, sendo que o movimento comporta um significado próprio, para quem o faz.

Os(as) participantes do projeto manifestaram muita satisfação durante a realização das vivências e afirmaram que levarão a “bagagem” adquirida, para o momento de suas práticas pedagógicas; destacaram a necessidade de outros momentos com experiências como estas, que sejam momentos tanto de formação, que qualifiquem sempre mais suas atuações, quanto momentos de prazer e satisfação nas experimentações e descobertas pessoais na dança. Mesmo para quem a dança era algo novo, os momentos da pesquisa evidenciaram que a percepção/consciência da dança está em cada um de nós e que as maiores limitações estão em se acreditar que para dançar é necessário saber suas formas institucionalizadas.

A maioria dos(as) participantes da pesquisa teve sua formação comum em educação física e, afirmaram, de uma formação acadêmica limitada sobre esse conteúdo. De forma evidente, foi compreendido que a formação passa pelo “fazer” a dança, vivenciá-la corporeamente, para se compreendê-la, e nos instrumentalizarmos melhor para ensiná-la. Provavelmente, foi este o motivo principal que levou, ao final da pesquisa, aos vários pedidos para que continuássemos ou ampliássemos o tempo da pesquisa, ou ainda que se fizessem outros projetos

voltados para a problematização e transformação das aulas de dança no ambiente educacional.

A experiência realizada também evidenciou que a compreensão da dança como cultura de movimento, que não se dissocia da arte e nem da educação (SARAIVA-KUNZ, 2003), só pode ser alcançada a partir da busca de conhecimento nas abordagens teórico-metodológicas e nas experiências da própria dança, sendo ampliada sua vivência na formação inicial e não nas concepções mais conhecidas e estudadas da educação física, pois estas não abordam esse conhecimento.

Os professores e as professoras dessa pesquisa indicaram que é possível o ensino da dança re-significada nos espaços de recreação e lazer da cidade, pois a cultura que perpassa esse grupo é geradora da prática e pode subsidiar processos de gestão participativa e democrática no campo das políticas públicas, além de promover o diálogo entre as diversas compreensões de dança, para a formulação do trato teórico-metodológico desse conteúdo nos diferentes espaços de lazer e formação e tornar a dança uma prática concreta na escola.

Referências

BASTOS, D. A prática pedagógica em questão: o trato com o conhecimento dança no Projeto Expressão. *Motrivivência*, nº12, Maio-1999, pp. 119-130.

BRASIL. Ministério do esporte. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/sndel/esporte_lazer/> Acesso em: 06 mai. 2007.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo “dança” em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? *Pensar a Prática*. Goiânia, v. 6 (1), 2003. pp 45-58.

CRUZ, F. B.; GONÇALVES, V. O. Dança: conteúdo da Educação Física na pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Anais. do IV Congresso Goiano de Ciências do Esporte e II Encontro do GTT/Lazer do CBCE*. Goiânia, UFG, junho de 2004.

DEMO, P. *Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida*. São Paulo: Autores Associados, 1995.

DUARTE Jr., J. F. *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FERNANDES, I. de B. C.; TIBURCIO, L. K. de O. M. Dança, Co-educação e Educação Física: explorando possibilidades em uma escola de Natal. *Anais. do II Encontro Nacional de Ensino de Artes e Educação Física*. Natal/RN, novembro de 2005.

FREIRE, P. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, F. F. e CARVALHO, Y. M. LAZER: discussões acerca da formação do profissional de Educação Física. In: *Motrivivência*. (p.151-162) Ano XVII, n° 25 Florianópolis: Editora UFSC, 2005.

HEIDEGGER, M. A questão da Técnica. Die Frage nach der Technik. Trad. Marco Aurélio Werle. *Cadernos de Tradução*, Departamento de Filosofia USP, n. 2, 1997.

KUNZ, E. *Educação Física. Ensino & mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e Educação*. Campinas: Papyrus, 1990.

_____. *Estudos do Lazer uma introdução*. Campinas: Autores Associados, 1996.

MARIN, E. C.; PADILHA, V. Lazer e consumo no espaço urbano. *Corpoconsciência*, n. 6. Faculdade de Educação Física de Santo André, 2000.

MEDEIROS, M. Nova Metodologia para a Dança na Educação Física Escolar a partir da Teoria Histórico Cultural da Atividade. *Anais. II Encontro Nacional de Ensino de Artes e Educação Física*. Natal/RN, novembro de 2005, p. 174-185.

OLIVIER, G. G. de F. Lúdico e Escola: entre a Obrigação e o Prazer. In: MARCELLINO, N. C. (Orgs.) *Lúdico, educação e educação física*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999, pp. 15-24.

SARAIVA-KUNZ, M. C. *Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética*. Tese de Doutorado. Lisboa: FMH, Universidade Técnica de Lisboa, 2003.

SARAIVA, M.C.; O Sentido da Dança: Arte, Símbolo, Experiência Viva e Representação, *Movimento*, ESEF/UFRGS, v. 11, n. 3, set/dez 2005, pp. 219-241.

SARAIVA, M.C.; FIAMONCINI, L.; ABRÃO, E.; KRISCHKE, A. A. Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. (Orgs.). *Práticas Corporais*. v. 3. (pp. 115-133) Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, 2005a.

_____. Ensinar e aprender em dança: evocando as “relações” em uma experiência contemporânea. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. (Orgs.). *Práticas Corporais*. V. 2. (pp. 61-78) Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, 2005b.

SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S. P. *A dança no contexto da Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2006.

SOARES, C.; ZARANKIN, A. Arquitetura e educação do corpo: notas indiciais. In: *RUA*. NUDECRI. Campinas. n. 10, março 2004, pp. 23-35.

STRAZZACAPPA, M. Dançando na Chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

VIEIRA, S. L. Política educacional. Impasses e alternativas. In: OLIVEIRA, R. P. (Org.). *Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 27-55.

Reflexões sobre a loucura e a cidadania na dimensão das práticas corporais de lazer

Ana Paula Salles da Silva

Verónica Alejandra Bergero

Leonardo Soriano

Vitor de Souza Carneiro

Introdução

Refletir e elaborar práticas re-significadas de lazer, na sociedade atual, constitui um ato de transformação da idéia hegemônica de lazer. Neste sentido, pensar o lazer junto aos usuários dos serviços em saúde mental é também um movimento de resistência, um movimento contrário à idéia de lazer instituída subjetiva e objetivamente pela indústria cultural.

A necessidade de re-significação das práticas corporais na atualidade se estrutura pela perda do caráter lúdico e pelo exercício de constante esportivização, ou ainda pela vivência atrelada a um ritmo acelerado em função das exigências do mercado, entre outras questões que privam seus praticantes de absorver, das práticas corporais, seu potencial emancipador e revolucionário. (SILVA & DAMIANE, 2006a, 2006b, 2006c) É o caráter homogenizador que vem perpassando as relações das pessoas com as práticas corporais que induz a uma prática esvaziada e alienante.

Porém, as especificidades de cada prática corporal revelam questões importantes para que possamos compreendê-las como movimento de transformação através de sua re-significação. As vivências das práticas corporais apresentam características singulares em cada contexto e para cada pessoa.

Assim, ao abordar as práticas corporais na saúde mental precisa-se, necessariamente, contextualizar o momento histórico enfrentado pelo segmento da população que faz uso destes serviços, principalmente pela característica histórica de exclusão social experienciada por estas pessoas, de forma que possamos compreender a importância das práticas corporais re-significadas neste cenário.

Na trilha da Reforma Psiquiátrica

A loucura, campo de discussão da saúde mental, sempre esteve presente em todas as sociedades, e a história marca diferentes olhares e formas de cuidado/não-cuidado para com as pessoas acometidas por este diagnóstico que é, no momento, duramente questionado. O “louco” e a loucura constituem-se num importante tema, seja pelas reflexões de ordem religiosa, política e filosófica em voga ao longo de alguns séculos, seja pelo número significativo de pessoas que apresentam algum diagnóstico relativo a transtornos psíquicos ou, ainda, pela grande projeção do movimento da Reforma Psiquiátrica¹ no Brasil.

¹ Estamos nos referindo a Reforma Psiquiátrica que acontece nesse último século, intensificada nos últimos 20 anos e que projeta então uma mudança não apenas no cenário conceitual, mas principalmente no cenário clínico, onde aparecem outras formas de atendimento e de tratamento das pessoas portadoras de algum transtorno psíquico. Diferenciação necessária porque, segundo Tenório (2002), os termos reforma e psiquiatria foram parceiros em todos os movimentos que constituíram as mudanças dentro desta área, ainda que não comungassem dos mesmos sentidos.

Apesar de haver diferentes formas de abordar o tema da loucura, a discussão trilhada nos últimos 20 anos direciona-se para a luta pelos direitos à cidadania, direitos estes negados pelas formas grosseiras e arbitrárias com que se abordava a doença mental e que, ainda hoje, estão presentes em alguns lugares, fato que justifica a luta pelos direitos humanos e que constitui na Saúde Mental o espaço denominado de Reforma Psiquiátrica. Este movimento advoga como resgate à cidadania o direito de conviver em sociedade saindo das instituições fechadas – manicômios, asilos – e não apenas novas formas menos violentas de tratamento. A Reforma Psiquiátrica apresenta em seu bojo conceitual uma concepção ampliada do que seja o atendimento e o tratamento, vinculando esta compreensão necessariamente à garantia do exercício dos direitos prescritos em lei na sua plenitude (acesso à educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, etc.). É um movimento que reúne diferentes integrantes da comunidade em prol de um horizonte comum, sendo composto por pessoas portadoras de transtorno psíquico, familiares, médicos, psicólogos, juristas, assistentes sociais, enfermeiros, políticos, etc.

Como a responsabilidade sobre a saúde mental no Brasil é do Estado, as ações da Reforma Psiquiátrica reivindicam transformações significativas nas políticas públicas para a saúde mental, de forma que possam auxiliar na conquista dos direitos negados pela forma de assistência oferecida.

As razões que mantiveram a saúde mental sob tutela do Estado são diversas e nem sempre atendiam aos interesses dos usuários deste serviço; dentre um dos grandes interesses do Estado no cuidado com a saúde mental estava a manutenção da ordem social. Contudo, é a luta e a resistência promovidas pela Reforma Psiquiátrica, visando resgatar a cidadania e a

inclusão social das pessoas portadoras de diagnóstico de algum transtorno psíquico, que originaram mudanças na direção da atuação do Estado no campo da Saúde Mental. Essa mudança de atuação refere-se principalmente ao processo de desospitalização, promovendo a troca gradativa de asilos e manicômios por instituições, como os Centros de Atenção Psicossocial/CAPS, que visam efetivamente a re-inserção social dos usuários dos serviços de saúde mental.

O movimento chamado de Reforma Psiquiátrica não é uma inovação qualquer desprovida de experiências, mas é fruto de uma longa história em que se questiona a tutela do Estado, o poder psiquiátrico e as formas de tratamento agressivas que não alcançavam os resultados esperados para justificarem sua existência. (ROCHA, 2005; TENÓRIO, 2002; AREJANO & PADILHA, 2005)

A conquista pelo direito à cidadania está no fundamento da Reforma e tem sido reivindicada por diferentes setores da sociedade, inserindo a questão da saúde mental nas discussões de ordem política, social, econômica, jurídica, cultural, etc. De fato, este questionamento sobre a cidadania das pessoas com diagnóstico de doente mental avança de tal forma que provoca a reflexão na sua raiz, indagando o próprio conceito de cidadania no Brasil.

Quanto à questão originária é preciso destacar o estudo de Medeiros e Guimarães (2002), que aponta que o direito à cidadania no Brasil está vinculado ao trabalho, de forma que o Estado reconhece os direitos de cidadãos aos que trabalham, vale dizer ainda, aos que trabalham em empregos reconhecidos. Os sub-empregos determinam uma categorização de sub-cidadania. Esta questão se agrava com relação à saúde mental, pois como a pessoa diagnosticada doente mental é tutela-

da pelo Estado, este castra seus direitos por não dar acesso ao convívio social e, como consequência, menos ainda ao trabalho, fato caracterizado pelo tipo de assistência oferecida até então e que em alguns lugares ainda se faz presente.

Esta situação também é agravada pela imagem que a sociedade internalizou acerca da loucura e que é reforçada pelo Estado de que o “louco” ou possuído pela “loucura” é totalmente incapaz, uma representação que não se dá por acaso. Ela acontece “obedecendo à lógica do paradigma racionalista que engendra o modelo da normalidade das sociedades modernas hegemonicamente capitalistas. Ainda sob tais projeções subtrai-se dos ‘anormais a condição de cidadania, prerrogativa dos ‘ajustados’”. (MEDEIROS & GUIMARÃES, 2002, p. 576)

A questão aqui é que a concepção gerada pelo estigma da doença mental não deve (como tem feito) nos fazer esquecer que se trata de pessoas. Pessoas que a partir do diagnóstico têm seus direitos tolhidos por uma ação autoritária que lhes desautoriza ao “social”, à convivência coletiva.

De fato o “direito à cidadania do doente mental deve ser o direito de receber assistência adequada, a garantia de participar da sociedade e de não ser pura e simplesmente jogado em depósitos, como ainda é uma realidade brasileira, na sua forma mais brutal, nos grandes hospícios públicos ou, nas formas mais sutis, em clínicas privadas e conveniadas”. (Ibid, p. 577)

Nessa perspectiva, a sociedade está longe de atingir uma transformação completa, mas, no que se refere à pressão exercida pelo movimento da Reforma Psiquiátrica nas ações do Estado, este quadro tem sofrido importantes mudanças, ainda que sejam lentas, pela urgência da questão. O Estado, nesse período da Reforma, tem atuado sobre os serviços de saúde mental na busca de transpor essa barreira exclusivamente

assistencial/asilar e suas ações visam à criação de serviços desinstitucionalizantes.

O entendimento e a aceitação do Estado para realização destas mudanças avançam no sentido de que a experiência da loucura só tende a se agravar com a exclusão. Contudo, na prática, o avanço do processo de desinstitucionalização esbarra desde seu início num mercado extremamente lucrativo. Tenório (2002, p. 33) constata a “solidária articulação entre a prevalência da internação asilar e a privatização da assistência” e chama a atenção para o fato de que a grande parte das internações realizadas ocorre em clínicas particulares financiadas pelo Estado. Por volta dos anos 1980, de todas as instituições manicomiais e asilares financiadas pelo Estado, apenas 20% eram exclusivamente públicas.

Na maioria das vezes, as clínicas contratadas funcionam totalmente às expensas do SUS, existindo como empresas privadas com fins lucrativos apenas para receber essa clientela. Sua única fonte de receita é a internação psiquiátrica, remunerada na forma de uma diária paga para cada dia de internação de cada paciente. A receita será maior de acordo com três variáveis: quanto maior o número de pacientes internados, quanto maior o tempo de internação e, por último, quanto menor o gasto da clínica com a manutenção do paciente internado (por exemplo, uma internação acompanhada apenas por uma consulta psiquiátrica espaçada, mais refeição e remédios, deixa como lucro uma parte menor da diária do que uma internação acompanhada por psicólogo, atividades corporais, lazer assistido, etc.). (TENÓRIO, 2002, p.33)

As implicações deste processo são extremamente negativas. A internação por diária resultava num não interesse no processo de desospitalização, afinal era via a cronificação da doença mental que se garantia a manutenção da verba vinda

do Estado, fato que o autor destaca ser agravado pela baixa capacidade deste em gerenciar a qualidade do serviço exercido. (TENÓRIO, 2002)

Chamamos a atenção para as ofertas de serviços ampliados pelas clínicas como forma de aumentarem a receita, a exemplo da oferta de atividades corporais e lazer assistido. Existe, neste contexto, uma hiper-valorização de ofertas, mas com a baixa fiscalização não há como garantir que os usuários estejam tendo acesso a esses benefícios.

Esta realidade marca a importância do movimento da Reforma Psiquiátrica em vigor, pois sua luta põe em xeque os interesses que estão por trás da conquista da cidadania do usuário do serviço de saúde mental e que não se resumem somente na falta de trabalho, na exclusão social e nos maus-tratos, ainda que sejam estes fatores marcantes. A questão é que os usuários tornaram-se nesse processo de internalização “objeto de lucro”; e quem está lucrando promove uma pressão contrária ao processo de desinstitucionalização.

Mesmo com a dura realidade não podemos negar que os aspectos de mudança apontados sejam positivos, visto que estruturas como CAPS e NAPS² apresentam melhores resultados no processo terapêutico com custos mais baixos que a internação asilar. (TENÓRIO, 2002) O projeto de desinstitucionalização emergente que apresenta mais eficiência para os usuários da saúde mental é também muito menos custoso para o Estado. Essa mudança em curso é promissora e apesar da resistência política é uma verdadeira transformação no que diz respeito ao atendimento e tratamento dentro do cenário da saúde mental.

² Núcleo de Atenção Psicossocial – Dispositivo que funciona de forma similar ao CAPS, apresentando uma infra-estrutura maior.

Neste panorama ambíguo o Estado torna-se responsável por promover condições de inclusão social, dando a assistência médica necessária, mas também organizando ações que possam contribuir na formação desses usuários, como oficinas de trabalho, oficinas terapêuticas, oficinas de lazer, a partir dessas novas instituições que passam a gerir os cuidados em saúde mental. As ações dizem respeito àquelas que possam, enfim, promover a autonomia, ainda que gradativa e em alguns casos não definitiva, das pessoas com diagnóstico de transtorno psíquico em relação aos serviços de saúde mental.

Nessa perspectiva, a Reforma Psiquiátrica cobra do Estado ações que visam restituir aos ditos “loucos” o direito de “ser” na sociedade, não por meio de um processo de homogeneização, mas num processo que garanta ao usuário a sua convivência coletiva, mesmo com sua experiência da loucura. Cabe reforçar aqui que esse dever do Estado para com as pessoas portadoras de diagnóstico de transtorno psíquico, na sua forma atual, é uma conquista da luta dessas pessoas e de seus familiares e amigos, bem como de alguns funcionários da saúde mental preocupados com tanto descaso e maus-tratos.

A luta organizada por estes diferentes setores da sociedade para a conquista dos direitos humanos não tem se dado no vazio. O eco de suas reivindicações tem repercutido e sua energia tem sido transformada em ações, na melhoria no atendimento e no tratamento e na aprovação de Leis Estaduais e Nacionais.

Um exemplo importante dessas ações de resgate da cidadania via Estado é a aprovação, em 2002, pelo Senado, do Projeto de Lei nº 3.657-A, já aprovado pela Câmara em 2001. Este projeto foi apresentado pelo Deputado Federal Paulo Delgado (PT-MG) em 1989 e levou 10 anos de trâmites e ajustes no texto para ser aprovado. Seu texto original era mais duro

quanto ao processo de desinstitucionalização e extinção dos manicômios, mas o texto aprovado, mesmo assim, constitui um avanço significativo nas questões em saúde mental no Brasil (MEDEIROS E GUIMARÃES, 2002), ainda que as alterações exercidas na sua redação marquem a força do pensamento tradicional da psiquiatria brasileira sobre os serviços de saúde mental e sua vez aposta, por diferentes razões, na perspectiva revogada.

O contexto da Reforma é marcado por avanços e duros entraves, mas através da Lei nº 10.216, de 2001, art 3º, a Constituição Brasileira diz que “é responsabilidade do Estado o desenvolvimento da política de saúde mental, a assistência e a proteção de ações de saúde aos portadores de transtornos mentais com a devida participação da sociedade e da família, a qual será prestada em estabelecimento de saúde mental, assim entendidas as instituições ou unidades que ofereçam assistência em saúde aos portadores de transtornos mentais”. (CRESS, 2004, p. 121)

Com a participação da sociedade e principalmente da família nos cuidados em saúde mental, ampliam-se as exigências de ações neste setor por parte do governo, fazendo com que as leis aprovadas não fiquem no papel.

A proposta de desinstitucionalização é acompanhada de uma reforma nas instituições de atendimento, apostando-se no investimento em instituições como os Centros de Atenção Psicossocial, os Núcleos de Atenção Psicossocial, os Centros de Convivência, as Residências Terapêuticas, etc. Estas instituições têm como objetivo atender aos usuários dos serviços de saúde mental sem provocar um distanciamento com a sociedade, e, no caso de usuários internados há muito tempo em

manicômios e asilos, têm como finalidade dar condições de voltarem ao convívio social.

Esse movimento apresenta a compreensão de que a doença mental não requer apenas a intervenção de ordem médica, ou melhor, de ordem psiquiátrica, pois compreende que existem outros fatores que comungam para a melhora do quadro psíquico e para a reabilitação da pessoa à sociedade. Neste sentido, a lei citada antes apresenta “‘como finalidade permanente, a reinserção social do paciente em seu meio’ (art 4º, § 1º). Obriga ainda que o tratamento em regime de internação contemple atendimento integral, inclusive não-médico e com atividades de lazer e ocupacionais (art. 4º, § 2º) e proíbe a internação em ‘instituições com características asilares’, que define como aquelas ‘desprovidas de recurso’”. (TENÓRIO, 2002, p. 53)

Ainda nesta forma de compreensão, o descrédito social ocasionado pelo estigma da doença mental é também considerado um fator implicante na perda de autonomia do usuário, de forma que é dever do Estado proporcionar apoio aos usuários dos serviços de saúde mental no sentido de restabelecer sua credibilidade enquanto pessoa, principalmente por estarem sob sua tutela.

A atuação do Estado em saúde mental extrapola as atenções dadas unicamente às intervenções clínicas. Sua demanda está circunscrita agora à constituição da cidadania dos usuários destes serviços, numa concepção ampliada do que sejam os estados de saúde.

As práticas corporais na saúde mental: onde os caminhos se unificam

A compreensão ampliada das implicações do diagnóstico de transtorno psíquico, das internações por longo período e da necessidade de resgatar a cidadania dos usuários destes serviços, fez com que a saúde mental assumisse uma dimensão multidisciplinar. As ações multidisciplinares envolvem a luta de diferentes integrantes da comunidade, científica ou não, sendo nesta perspectiva que as diferentes áreas de conhecimento têm percebido a necessidade de inter-relacionar seus conteúdos na busca por melhores formas de intervir no campo da saúde mental, tendo como pano de fundo o exercício da cidadania.

As ações promovidas pelo Estado abarcam uma grande gama de conhecimentos dos quais não pode ser esquecido o direito à dimensão do lazer. Se o trabalho em geral é negado a um público específico, não significa que os usuários têm acesso ao lazer. O tempo ocioso não pode ser considerado tempo de lazer, visto que está remetido não a uma ação espontânea, mas, sim, a uma inércia induzida por uma completa falta de oportunidades.

Como os usuários dos serviços de saúde mental estão sob tutela do Estado é seu dever oferecer os recursos necessários para que esta população possa exercer a cidadania. Como vimos antes, para contemplar o exercício pleno da cidadania prescrita enquanto Lei Federal encontra-se, também, o direito ao acesso às práticas de lazer. Conforme entendimento desta lei as práticas corporais de lazer, tema de nossa reflexão, são então direito de todos, pessoas portadoras de algum diagnóstico de transtorno psíquico ou não. Neste sentido, o Estado deve prover políticas públicas que garantam o exercício da cidadania.

nia também pelo uso e fruto das práticas corporais de lazer para as pessoas assim acometidas enquanto estiverem sob sua tutela.

Sendo, então, o acesso ao lazer garantido pela Constituição Brasileira aos serviços de saúde mental, destacamos que existe uma defasagem muito grande na promoção do lazer através de políticas públicas, visto que estas são geralmente focalizadas para atingir determinados segmentos da população, desconsiderando outros. Nesta mesma direção, identifica-se no âmbito da saúde mental a falta de inserção de propostas de políticas de lazer por meio de práticas corporais, com foco na ludicidade.

A relação da saúde mental com as práticas corporais se estabelece pela realização – nem sempre regular – de atividade física, onde a Educação Física já apresenta conhecimentos cientificamente elaborados. Conhecimentos estes que identificam a contribuição da atividade física como elemento complementar significativo na prevenção de problemas decorrentes da saúde mental, e ainda sobre como esta pode auxiliar também nas questões relativas à reabilitação das pessoas portadoras de transtorno psíquico, melhorando sua condição física, que fica deteriorada pela falta de oportunidade e também por questões de ordem neurológicas.

É importante marcar que os conhecimentos produzidos pela Educação Física, na área da saúde mental, relacionam-se conceitualmente com o termo atividade física. A este respeito Silva (2001) já identificava a importância de diferenciar os termos práticas corporais e atividade física pelo viés reducionista apresentado por este último no âmbito da Educação Física.

São escassos os estudos que apontam as práticas corporais associadas à saúde mental para além dos cuidados com o

desenvolvimento de habilidades motoras e com a melhora do condicionamento físico. A abordagem que propomos aqui diz respeito às potencialidades existentes na experiência de práticas corporais de lazer que visem a ludicidade, ou seja, na reflexão sobre a potencialidade das práticas corporais na esfera do prazer e da satisfação no campo da saúde mental. Entendendo, ainda, que os ganhos no desenvolvimento das habilidades motoras e na melhora do condicionamento físico não se perderiam com uma proposta pautada sobre a ludicidade.

Por outro lado, a proposta visa aumentar o interesse pelas práticas corporais de lazer através do prazer em realizá-las, o que aumentaria a aderência à prática regular. O estudo de BONETTI *et al* (2005), acerca da resignificação dos programas de atividades físicas através da ludicidade para pessoas que apresentam diagnóstico de dislipidemia, mostrou a potencialidade das práticas corporais lúdicas para a melhora física e principalmente social desta população. Esse estudo alertou que os programas tradicionais de atividades físicas visam exclusivamente à melhora da condição física, sendo realizados sempre de forma repetitiva e não lúdica, o que se torna pouco prazeroso e desestimulante.

O que estamos querendo evidenciar é a visão estreita de saúde e das possibilidades das práticas corporais presentes nos programas de atividades físicas voltados à prevenção ou reabilitação dos estados de saúde.

Mesmo com o avanço do movimento da Reforma Psiquiátrica sobre a atenção aos cuidados com a saúde mental, é evidente a carência de acesso às práticas de esporte e lazer como exercício dos direitos sociais que possibilitam a constituição da cidadania e da emancipação humana. Fato que deve ser melhor investigado/pesquisado para que se ampliem os in-

vestimentos de lazer neste setor da saúde, pois entendemos que as práticas corporais, quando oferecidas pelo viés da ludicidade, podem contribuir para que as pessoas, assim acometidas, convivam melhor em suas respectivas comunidades.

O Estado é responsável pelos cuidados em saúde mental, faz-se justo, então, que ele financie políticas públicas de lazer, inclusive sobre práticas corporais de lazer, para pessoas acometidas por algum transtorno psíquico. Para tanto, há duas justificativas básicas: a primeira, se o usuário do sistema de saúde mental não pode prover-se por si (estando afastado do mercado de trabalho), não deve por este motivo ser afastado do convívio social, o que poderia ser evitado com a ajuda de propostas de práticas corporais inclusivas; a segunda, a constatação da positividade das práticas corporais dentro das instituições de saúde mental como práticas de lazer, que atuam de forma includente e desestigmatizante. Includente porque, ao terem acesso aos conhecimentos específicos sobre as práticas corporais, o que Kunz (1994) chamaria de desenvolvimento da competência objetiva, os usuários dos serviços de saúde mental poderiam interagir melhor com o mundo, individual ou coletivamente.

Ainda no sentido de desenvolver competências, a ludicidade aparece como forma de amenizar as diferenças/barreiras colocadas pela doença, entendendo que não alivia ou diminui as tensões ou contradições existentes nas práticas corporais, mas contribui na aceitação do outro como sujeito fundamental no processo de construção da vivência. Fato que auxilia no desenvolvimento das competências social e comunicativa (KUNZ, 1994), contribuindo neste caso específico, na restituição do direito de voz, negado aos conhecidos pela sociedade como “loucos”. É neste sentido, através da ludicidade, que identifi-

camos a possibilidade de constituição de espaços de lazer que sejam desestigmatizantes nos serviços de saúde, e que, quando estes espaços são ampliados ao nível das comunidades, se tornam efetivamente promotores de inclusão e desestigmatização no âmbito da sociedade em geral.

Para não se perder da trilha...

É fato que as práticas corporais devem se fazer presentes nas novas atuações em saúde mental, com o objetivo de complementar as ações multidisciplinares no atendimento destes serviços. Assim como também é fato que, para manter o rumo da Reforma, é preciso que as práticas corporais propostas para esta população carreguem no centro do seu referencial a luta pela **cidadania** e pela **socialização**. Somente dessa forma as práticas corporais estarão sendo experienciadas de acordo com os interesses dos usuários dos serviços de saúde mental.

A categoria cidadania, enquanto eixo condutor das práticas corporais propostas na saúde mental, reflete os interesses presentes na Reforma Psiquiátrica que objetivam a desinstitucionalização – com o fim das instituições asilares – e a valorização do ser escondido por trás da classificação da loucura.

Somente com o conhecimento de que a saúde dos doentes mentais não é restaurada unicamente pelo tratamento psiquiátrico, visto que este não consegue abarcar sozinho a experiência que é a loucura, é que se dá conta da importância de se considerar as múltiplas dimensões da vida dos usuários dos serviços de saúde mental, o que nos faz crer na importância das práticas corporais **lúdicas** nas ações em saúde mental, uma vez que corroboram com a articulação multidisciplinar,

através da qual os usuários possam ter restabelecida ou reestruturada a vida perdida e/ou danificada pela doença.

Esse é um fato que já está configurado enquanto Lei, que resolve que o tratamento deve possuir condições de auxiliar nas múltiplas necessidades que resultam direta ou indiretamente do acometimento de um transtorno mental, o que para nós implica também no investimento em políticas de lazer e, mais especificamente, no investimento em práticas corporais lúdicas.

É preciso destacar a importância das práticas corporais **re-significadas** pela ludicidade na saúde mental, porque as práticas corporais da forma como vêm sendo desenvolvidas na modernidade não atendem aos interesses dos usuários de saúde mental. As práticas corporais não re-significadas são facilmente agrupadas aos interesses do mercado asilar, pois não buscam efetivamente a reabilitação social, mas, sim, apenas a acomodação ao estado de loucura. Neste contexto, dar oportunidades de acesso às práticas corporais re-significadas é dar acesso a um importante elemento constituinte da cidadania.

A carência de estudos dessa magnitude também torna necessário o investimento em pesquisas sobre as práticas corporais re-significadas pela ludicidade nesse âmbito, pois entendemos que elas poderiam evidenciar o potencial emancipador e revolucionário que as práticas corporais lúdicas exercem na vida dos usuários dos serviços de saúde mental.

Quanto à possibilidade de inclusão social via o lazer, destacamos a questão da socialização. A idéia que perpassa esta questão é viabilizar um espaço de lazer dentro das novas instituições de cuidados com a saúde mental propiciado pelas vivências com as práticas corporais lúdicas, onde os usuários possam trocar experiências, fazer amigos, reconhecer o seu valor

(elevando a auto-estima), além de apropriar-se de novos conhecimentos e intervir no mundo.

A socialização via ludicidade, neste sentido, permite a construção de um espaço desestigmatizante, onde as características da doença não se sobressaem ao humano. Como expresso antes, é através da ludicidade que abrimos espaço para o desenvolvimento das competências social e comunicativa, onde todos participantes interagem ativamente.

A ludicidade induz à inclusão social nas práticas corporais realizadas dentro dos serviços de saúde, mas também pode ser conquistada via participação dos usuários em diferentes práticas corporais encontradas fora da instituição, envolvendo-os nos espaços de lazer da comunidade. Para a ampliação dos espaços de lazer fora das instituições é preciso viabilizar financiamentos para a constituição de práticas corporais lúdicas que sejam de caráter comunitário, além de possuírem um acesso gratuito. Mas também, num processo complementar de inclusão social, é importante aproximar a família e a sociedade das práticas corporais de lazer re-significadas realizadas dentro das instituições de saúde mental, afirmando as potencialidades de participação social dos usuários fora das instituições.

Referências

- AREJANO, C. B.; PADILHA, M. I. C. S. Cuidar sim, excluir não. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. Fortaleza. v.1, n.1, pp. 72-91, 2005.
- CRESS. *Coletânea de Leis*, 2004.
- BONETTI, A.; BERGERO, V.; ALARCOM, M. Re-significando práticas corporais na prevenção e reabilitação cardiovascular In *Práticas Corporais: Experiências em Educação Física para outra formação humana*. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005c. V. 3.
- KUNZ, E. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- ROCHA, R. M. *Enfermagem em Saúde Mental*. 2. ed. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2005.
- SILVA, A. M. A natureza da physis humana: indicadores para o estudo da corporeidade. In: SOARES, C. L. *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Orgs.) *Práticas Corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física*. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005a. V. 1.
- _____. *Práticas Corporais: Trilhando e compar(trilhando) as ações em Educação Física*. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005b. V. 2.
- _____. *Práticas Corporais: Experiências em Educação Física para outra formação humana*. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005c. V. 3.

GUIMARÃES, J; MEDEIROS, S. M. Cidadania e Saúde Mental no Brasil: contribuições ao debate. *Ciência e Saúde Coletiva*, 7 (3), 571-579, 2002.

TENÓRIO, F. A reforma psiquiátrica brasileira, da década de 1980 aos dias atuais: histórias e conceitos. *História, Ciência, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro. 9 (1), 25-29, 2002.

Autores

Ana Paula Salles da Silva

Formada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, cursou especialização na área de Ontologia e Linguagem e na área de Educação Física Escolar. Mestre na área de Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física pela UFSC. Atualmente é Professora no curso de Educação Física da Faculdade do Futuro/MG, onde desenvolve pesquisa e extensão na área da Educação Física Escolar, do Lazer e da Saúde Mental.

E-mail: aninhasalles@msn.com

Bruno Emmanuel Santana da Silva

Natural de Recife /Pernambuco. Sertão por Natureza. Membro do Grupo de Capoeira Chapéu de Couro. Capoeira por Amor. 2º Secretário da Confraria Catarinense de Capoeira. Professor de Capoeira na Casa da Criança e do Adolescente do Morro do Mocotó. Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Pernambuco. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Educação por convicção.

E-mail: brunochapeudecouro@yahoo.com.br

Cristiane Ker de Melo

Formada em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa/MG, cursou especialização e mestrado na área de Estudos do Lazer na Universidade Estadual de Campinas/SP. Atualmente é Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, onde atua na área de Recreação e Lazer e coordena projetos de extensão e pesquisa no âmbito das práticas corporais de sensibilização junto à natureza, da cultura lúdica/infância e da formação continuada. É membro efetivo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (NEPEF/UFSC). Artesã de brinquedos e terapeuta corporal.

E-mail: ckerdemelo@yahoo.com.br

Eden Silva Pereti

Educador, palhaço e andarilho. É licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2000), mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005) e, atualmente, doutorando em Estudos Teatrais junto ao Departamento de Música e Espetáculo da Universidade de Bolonha, na Itália. Tem experiência em áreas múltiplas e distintas, passando por algumas instituições do terceiro setor (ONGS) e Universidades, nas quais desenvolveu projetos como educador e ofereceu consultorias e assessorias na área de Educação, principalmente a partir de temáticas referentes ao corpo, teatro, dança, natureza e epistemologia.

E-mail: edensp@gmail.com

Edson Luiz Mendes

Professor de Educação Física. Licenciado em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina em 1999. Finalizou seu primeiro curso de Pós-Graduação – Especialização em Educação Física Escolar na mesma instituição no ano de 2001. Atua como profissional da Educação Física na Casa da Criança e do Adolescente do Morro do Mocotó desde 1996 e cursa a Pós-Graduação – Especialização em Pedagogia Gestora com ênfase em Administração, Orientação e Supervisão Escolar, pela Universidade de Joinville, através do Instituto Superior de Educação e Pós-Graduação.

E-mail: mendesedlu@hotmail.com

Elaine Cristina Pereira Lima

Licenciada em Educação Física. Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Mestranda em Educação Física pela mesma universidade. Atualmente é Professora de Educação Física da rede municipal de Florianópolis e integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (NEPEF-UFSC). Tem publicações em revistas e eventos científicos da área, que envolvem temáticas sobre dança.

E-mail: elainebo@uol.com.br

Fabiano Weber da Silva

Educador e Músico. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Mestrado na área de teoria e prática pedagógica em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professor universitário junto às faculdades IBES/Blumenau e técnico em recreação no SESC-Cacupé. Desenvolve trabalhos, pesquisas, cursos e assessorias pedagógicas nas temáticas do corpo, arte, lúdico e natureza junto à educação formal e não-formal.

E-mail: fabianoweber@hotmail.com

Fernanda Pimentel Pacheco

Psicóloga – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Acadêmica de Ed. Física (UFSC); Bolsista de iniciação científica da REDE CEDES (2006/7); Estágio Curricular Obrigatório em Psicologia Escolar, na Brinquedoteca do Colégio de Aplicação – UFSC (2005); Bolsista de Extensão pelo DAEx-UFSC (2005); Estágio Curricular Obrigatório em Psicologia Clínica no CAPS II – Florianópolis (2006).

e-mail: nanda_psico@hotmail.com

José Luiz Cirqueira Falcão

Natural de Cristalândia-TO. Licenciado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (1982). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004). Mestre de Capoeira do Grupo Beribazu. Autor do Livro *A Escolarização da Capoeira*. Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Estudos da Capoeira (GECA) e do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (NEPEF) e Sócio Pesquisador do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

E-mail: falcaox@cds.ufsc.br

Julieta Furtado Camargo

Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina, integrante do GEDA, Grupo de Estudos em Dança e Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina. Acadêmica de Artes Plásticas da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

E-mail: julieta_furtado@yahoo.com.br

Leandro de Oliveira Acordi

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Mestrando em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Sócio Pesquisador do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Integrante da Associação Cultural de Capoeira Angola Ilha de Palmares.

E-mail: le_desenho@yahoo.com.br

Leonardo dos Santos Ottoni Soriano

É instrutor de Hatha Yoga e acadêmico de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: leouma@pop.com.br

Luciana Fiamoncini

É natural de Rio do Sul/SC. Licenciada em Educação Física. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. É professora do Centro de Desportos-CDS/UFSC e membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física-NEPEF/UFSC

E-mail: lfiamoncini@yahoo.com.br

Maria Denis Schneider

Natural de Tubarão (SC), licenciada em Educação Física pela UDESC, especialista em Educação Física pela UFSC e mestre em Educação Física também pela UFSC. Foi professora de Educação Física na rede estadual de ensino de SC. Tem publicações em eventos científicos da área, com a temática corporeidade. Desde 2004 participa do Projeto Integrado de Pesquisa Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo, como pesquisadora no sub-projeto Práticas Corporais na Maturidade.

E-mail: mariadenis@bol.com.br

Maria do Carmo Saraiva

É natural de Santo Angelo-RS e formada em Educação Física (UFSM) e Letras (FIDENE, atual UNIJUÍ). É mestre em Educação (UFSC) e doutora em Motricidade Humana, na especialidade Dança, pela Universidade Técnica de Lisboa. Autora do livro “Co-educação Física e Esportes: quando a Diferença é Mito”. Tem outras publicações nas temáticas de Gênero e Co-educação em Educação Física e Dança-Educação. Professora do Departamento de Educação Física da UFSC. Membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física – NEPEF/CDS/UFSC e sócia-pesquisadora do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE.

E-mail: marcarmo@terra.com.br

Paulo Roberto Brzeziński

Professor da carreira 1º e 2º Grau da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando junto ao Colégio de Aplicação – Centro de Ciências da Educação. Licenciado em Educação Física. Especialista em Educação Física Infantil. Mestre em Educação. Coordenador do Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação.

E-mail: paulorb@ca.ufsc.br

Priscila de César Antunes

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Tem atuado profissionalmente na área, com crianças e jovens na educação física escolar e com adultos, em turmas de práticas corporais na cidade de Florianópolis-SC. Pesquisadora do subprojeto Práticas Corporais na Maturidade, desde 2004. Busca estender os conhecimentos experienciados na instituição para além dos muros da universidade. Tem publicações nas linhas de pesquisa de educação física escolar e práticas corporais para pessoas na maturidade.

E-mail: pri2602@hotmail.com

Rafael Matiuda Spinelli

Artista circense, contador de histórias, libriano, natural de Taboão da Serra-SP, graduando na Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina, Bolsista PET (Programa de Educação Tutorial) da EF/UFSC, membro do Labomídia. Atualmente trabalha no SESC, onde desenvolve práticas educativas na área do lazer.

E-mail: rafael2003ufsc@yahoo.com.br

Rodrigo Tetsuo Hirai

Sansei, nascido e criado em São Paulo/SP. Aluno do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do movimento estudantil de Educação Física. Vem realizando diversos trabalhos em projetos de extensão na área de atividades aquáticas e, atualmente, realiza estudos de aprofundamento na área de Educação Física escolar.

E-mail: rodrigohirai@yahoo.com.br

Solange Aparecida Schoeffel

Acadêmica de Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de iniciação científica da REDE CEDES (2006). Estágio curricular não-obrigatório, em Psicologia, na brinquedoteca do Colégio de Aplicação-UFSC, (2005). Trabalho voluntário no Lar Santa Paula (abrigo que acolhe crianças em situação de risco e ou abandonadas) em Florianópolis (2004). Graduada de Artes Plásticas na UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina).

E-mail: solpsicologa@yahoo.com.br

Verónica Bergero

Natural de Córdoba – Argentina. Formada em Educação Física pelo “Instituto del Profesorado de Educación Física” (IPEF) de Córdoba – Argentina – Cursou especialização e mestrado na área de Teoria e Prática Pedagógica da Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina/SC. Atualmente é professora da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. É membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (NEPEF/CDS/UFSC). Tem publicações em revistas e eventos científicos da área que envolvem diversas temáticas.

E-mail: verobergero@hotmail.com

Vitor de Souza Carneiro

Estudante de Educação Física da UFSC, bolsista do PET (Programa de Educação Tutorial) da EF/UFSC e instrutor de Yoga.

E-mail: brazuks@yahoo.com