

Ana Márcia Silva e Iara Regina Damiani  
Organizadoras



# Práticas Corporais

---

Volume 3

---

Experiências em Educação Física  
para uma Formação Humana







# Práticas Corporais

Experiências em Educação Física para uma formação humana

Copyright @ dos autores, 2005.

Edição e revisão  
DENNIS RADÜNZ

Projeto gráfico  
VANESSA SCHULTZ

Ilustrações  
FERNANDO LINDOTE

Fotografia (registro das ações)  
e revisão final dos textos  
OS AUTORES

Impressão  
FLORIPRINT

NAUEMBLU CIÊNCIA & ARTE  
[www.nauembla.com.br](http://www.nauembla.com.br)  
(48) 333-1976 / 232-9701

Florianópolis/SC/Brasil

Ana Márcia Silva  
Iara Regina Damiani  
Organizadoras

# Práticas Corporais

Experiências em Educação Física para uma formação humana

NAUEMBLU CIÊNCIA & ARTE  
2005

ISBN 8587648756

P912 Práticas corporais / Ana Márcia Silva, Iara Regina Damiani, organizadoras. – Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005.  
3v. : il.

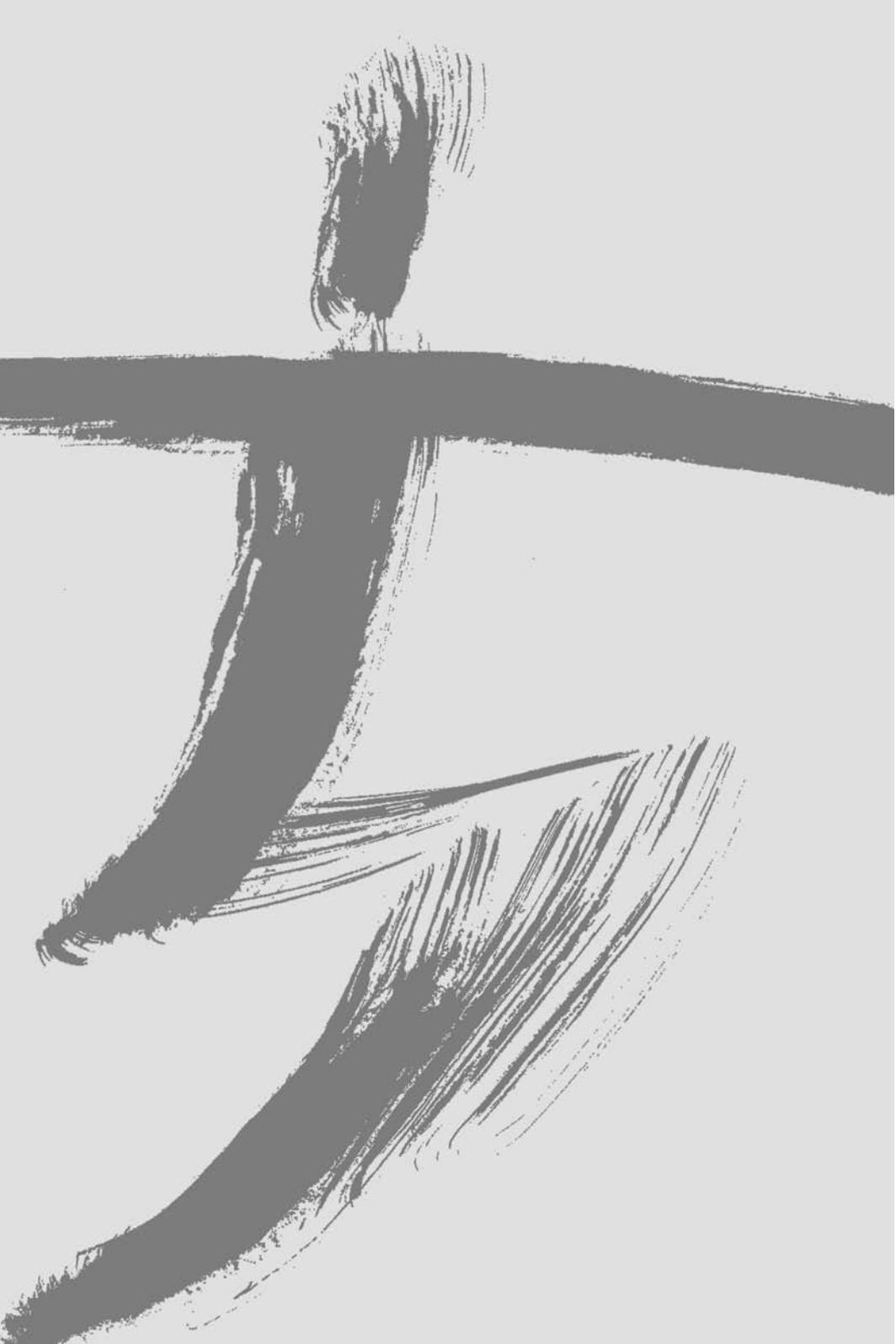
Inclui bibliografia

Conteúdo: v.1. Gênese de um movimento investigativo em Educação Física. – v.2. Trilhando e compar(trilhando) as ações em Educação Física. – v.3. Experiências em Educação Física para uma formação humana.

1. Práticas corporais. 2. Educação Física – Finalidades e objetivos. 3. Corpo. 4. Imagem corporal. 5. Qualidade de vida.  
I. Silva, Ana Márcia. II. Damiani, Iara Regina.

CDU:796

O grupo de trabalho agradece aos/às colegas do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física – NEPEF, da Universidade Federal de Santa Catarina, geradores de muitos saberes, e ao Ministério do Esporte e à Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer pelo apoio financeiro integral da pesquisa.



Re-educar-se para a libertação  
ELENOR KUNZ — 11

Capoeira e os passos da vida  
JOSÉ LUIZ CIRQUEIRA FALCÃO  
BRUNO EMMANUEL SANTANA DA SILVA  
LEANDRO DE OLIVEIRA ACORDI — 19

Hip hop e cultura: revelando algumas ambiguidades  
ASTRID BAECKER ÁVILA  
PATRÍCIA DANIELE LIMA DE OLIVEIRA  
LANA GOMES PEREIRA — 19

Bastidores das práticas de aventura na natureza  
HUMBERTO LUÍS DE DEUS INÁCIO  
ANA PAULA SALLES DA SILVA  
ÉDEN SILVA PEREIRA  
PATRÍCIA ATHAYDES LIESENFELD — 35

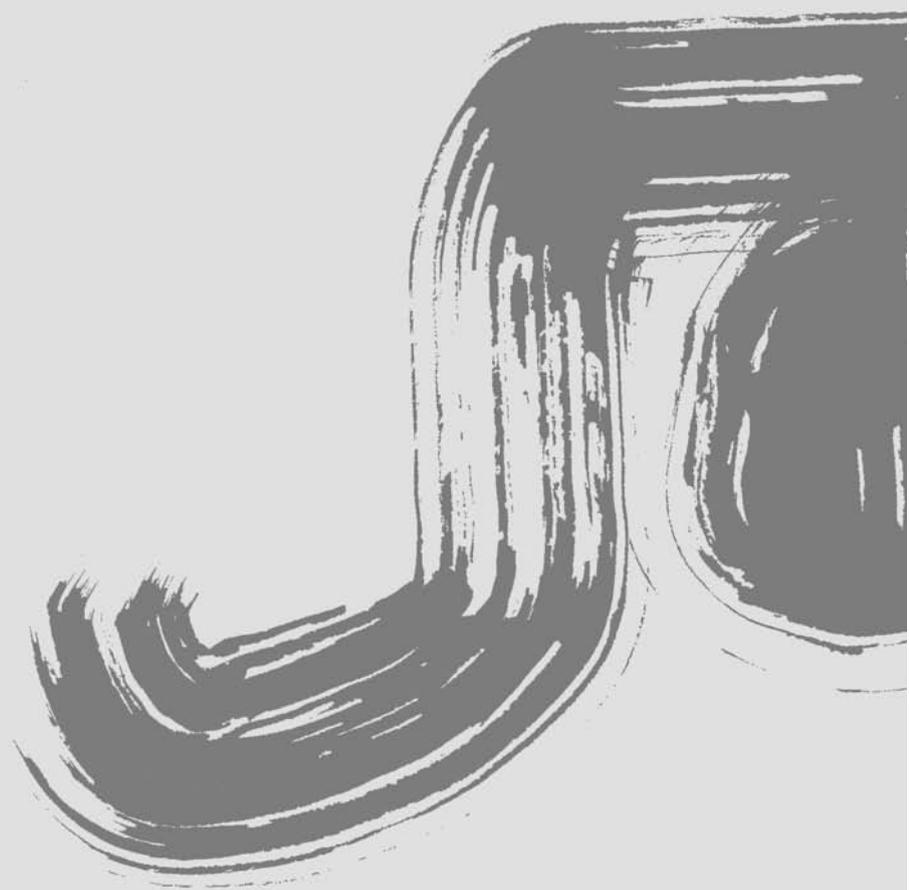
Cuida(do) corpo: experimentações acerca do “cuidar de si”  
CRISTIANE KER DE MELO  
PRISCILLA DE CESARO ANTUNES  
MARIA DÊNIS SCHNEIDER — 61

Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea  
MARIA DO CARMO SARAIVA  
LUCIANA FIAMONCINI  
ELISA ABRÃO  
ANA ALONSO KRISCHKE — 81

As artes marciais no caminho do guerreiro: novas possibilidades para o karatê-do  
RICARDO WALTER LAUTERT  
EDGAR ATÍLIO FONTANELLA  
FABIANA CRISTINA TURELLI  
CARLOS LUIZ CARDOSO — 107

Re-significando práticas corporais na prevenção e reabilitação cardiovascular  
ALBERTINA BONETTI  
MELINA ALARCON  
VERÔNICA BERGERO — 129

As práticas corporais em foco: a análise da experiência em questão  
ANA MÁRCIA SILVA  
IARA REGINA DAMIANI — 161



# Re-educar-se para a libertação

Existe uma prática muito disseminada no meio acadêmico brasileiro, que é a de realização de atividades coletivas. Em parte, essas práticas foram fomentadas e incentivadas pelos órgãos de fomento à pesquisa, como o CNPq, com a criação dos “grupos de pesquisa”, e a Capes, indiretamente, pelas suas exigências de produção quantitativa. Assim, nestes últimos anos, surgiram inúmeros grupos de trabalho coletivo no meio acadêmico nacional, organizados em forma de núcleos, laboratórios, oficinas, grupos de estudo etc. O Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física, NEPEF, do Centro de Desportos da UFSC é fundado no final da década de 80, tendo desde o início o propósito do “trabalho coletivo”, tanto para a pesquisa como para atividades de ensino e extensão, dentro e fora do âmbito universitário.

Desta forma, entre tantos trabalhos realizados por este Núcleo, dos quais nem todos alcançaram o grau público, surge agora este que tenho o privilégio de prefaciar e que é organizado pelas colegas Ana Márcia Silva e Iara Regina Damiani, tendo o sugestivo título de “Práticas corporais: experiências em Educação Física para a outra formação humana”. É, sem dúvida, um dos trabalhos mais expressivos deste grupo organizado a partir do NEPEF. São tantos os pontos de destaque e relevância que se apresentam neste trabalho coletivo que, na qualidade de “prefaciador”, vou me dedicar apenas a alguns, sem, no entanto, desmerecer tantos outros aspectos, inclusive aqueles não formulados objetivamente no corpo do trabalho apresentado e que, certamente, se estabeleceram nas próprias relações do grupo de pesquisadores, a partir de conflitos, angústias, amizades e crescimentos individuais.

O grupo de pesquisadores e pesquisadoras se debruçou em pesquisar, estudar, intervir e sistematizar diferentes e variadas questões envolvidas nas chamadas “práticas corporais”. Com o objetivo central do trabalho de “re-significar os conteúdos das práticas corporais”, o grupo optou por uma metodologia de investigação e intervenção derivada da “pesquisa-ação”. Assim, práticas pedagógicas foram problematizadas e analisadas através de uma reflexão crítica e re-elaboradas para finalidades mais expressivas e com novos valores educacionais, de acordo com os próprios propósitos do trabalho integrado. Dessa forma, o próprio processo pedagógico era conduzido em todos os Subprojetos pela ação-reflexão-ação. A tarefa de re-significar as práticas corporais em diferentes contextos, onde o grupo, através de seus Subprojetos, agia, possibilitou, sobretudo, a exploração e a ampliação de novos significados e valores para as atividades e movimentos realizados.

Uma das primeiras e importantes tarefas de re-significação, do ponto de vista pedagógico, ocorreu com as atividades em contato com a natureza. Com esta atividade ficou evidente que o redimensionamento de significados nas práticas corporais não ficou restrito a sua efetiva realização, ao fazer concreto destas atividades, não sendo, portanto, apenas uma alternativa pedagógica, mas, de fato, uma mudança radical, inclusive na própria visão de mundo dos participantes, pois o visível atualmente na relação do Homem com a Natureza é sua relação de dominação e exploração. A idéia de progresso, o avanço da ciência e da tecnologia, o consumismo, o individualismo, enfim, o modelo econômico vigente nas sociedades atuais, estão devastando a natureza. Atividades em contato com ela, portanto, não têm apenas o significado de uma prática alternativa, para “respirar um ar mais saudável”, mas, principalmente, para se apresentar a idéia da necessidade de se “salvar” o planeta.

Mas, não apenas a natureza necessita de cuidados; o próprio Ser Humano, com as excessivas referências externas que lhe comandam a vida, sente muita necessidade de um “cuidar de si”. Porém, com o aumento quantitativo de especialistas de todas as áreas, da saúde à pedagogia, com a influência dos meios de comunicação e da indústria cultural, o Ser Humano vai cedendo para estas instâncias um melhor conhecimento de si próprio. Fica, no entanto, o vazio de algo não realizado, não encontrado, do sentimento de uma nostalgia, a falta de algo que não se sabe o que é, embora saiba que se encontra

muito próximo. É um “conhecimento-de-si” que a humanidade sente falta, um querer cuidar de si próprio que só se sente plenamente quando se está intensamente envolvido em atividades de movimentos, jogos, danças ou esportes. Foi assim que os grupos estudaram as novas teorias para “constituir novas formas de pensar, com o movimento e a partir dos movimentos”.

De maneira que as principais atividades estudadas e re-significadas no contexto do trabalho dos grupos, além das acima mencionadas, diziam respeito a Ludicidade e Jogo, nas quais se pode perceber a importância que os grupos dedicaram a este componente das práticas corporais, articulando a ludicidade e o jogo como atividade essencialmente humana, que tem seu meio e fim em si mesmo e que “mobiliza sensações, induz a criatividade, produz prazer e constitui-se como uma experiência estética ímpar na produção da condição da humanidade”.

Através do Ritmo da Dança e da Música, foram realizadas essencialmente experiências com a prática estética, ampliando as capacidades humanas para a expressão e percepção. O tema do ritmo, dança e música trata, na verdade, de um assunto fundamental, não só pela prática mais prazerosa que talvez possa existir, mas também pelo poder que apresentam para o descobrir e desenvolver realmente a fantasia do movimento e do corpo como órgão de expressão. Entre os órgãos dos sentidos humanos mais prejudicados pelo progresso e evolução humana está o ouvido. Não apenas pelo aumento dos ruídos prejudiciais especialmente nos centros urbanos, mas, pela prevalência do ver. Jovens parecem se preocupar mais em “ver” conjuntos musicais do que em ouvi-los. O mundo da visão foi “inflacionado” a tal ponto que não enxergamos mais do que, com muito barulho e cores, nos é mostrado. É necessário que se dedique tempo ao ouvir e nisso os sons e os ritmos, sejam eles da música ou não, são os mais adequados para se re-educar o ouvir, pois, imediatamente, envolve o ser total. Ouvir e movimentar-se se envolvem imediatamente num processo de harmonização e estabelecem um perfeito diálogo. Esse diálogo torna-se um ato de libertação e, nesse processo de se expressar, passa-se a ter uma nova experiência corporal.

Por último, foi registrado pelo grupo de pesquisa não apenas a importância das realizações no campo das práticas corporais e do convívio entre conflitos e estilos, entre a harmonia e a autonomia, apresentados no trabalho

coletivo, mas também a presença de diferentes convidados, profissionais dotados de grande experiência e capacidades no campo teórico-metodológico e no campo das práticas pedagógicas desenvolvidas com o trabalho, que se envolveram com idéias e práticas que muito enriqueceram o projeto coletivo.

Enfim, acredito que o grande grupo de Pesquisa Integrada que realizou este trabalho de investigação e intervenção garantiu para a pedagogia da Educação Física brasileira mais um grande avanço, ao mostrar, em especial, possibilidades concretas de re-significar práticas corporais, bem como a importância dos aprofundamentos conceituais para estas atividades.

Florianópolis, junho de 2005.

ELENOR KUNZ





# Capoeira e os passos da vida<sup>1</sup>

JOSÉ LUIZ CIRQUEIRA FALCÃO

BRUNO EMMANUEL SANTANA DA SILVA

LEANDRO DE OLIVEIRA ACORDI

## INTRODUÇÃO

A pesquisa “Capoeira e os Passos da Vida” inseriu-se organicamente no projeto integrado “As Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo: explorando limites e possibilidades” e foi desenvolvida na perspectiva de investigar a capoeira a partir de um enfoque interdisciplinar de trabalho, considerando a polissemia dessa manifestação cultural e a necessária articulação de aportes teóricos vinculados à filosofia, à história, à sociologia e à pedagogia. Através das atividades propostas e desenvolvidas objetivamos investigar 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 na construção da cidadania e da emancipação humana.

A partir desse pressuposto, efetuamos nossa investigação partindo de uma concepção de ciência pautada no referencial materialista histórico-dialético, que trata a realidade de forma contraditória, dinâmica e complexa. Procuramos, dessa forma, analisar dialeticamente o fenômeno a partir de suas múltiplas determinações sociais, não só de classe, mas também de cultura, de geração, de gênero e raça/etnia.

---

<sup>1</sup> Esse artigo apresenta reflexões acerca do Subprojeto de pesquisa “Capoeira e os Passos da Vida”, desenvolvido em 2004, na Escola Básica Estadual Januária Teixeira da Rocha, localizada na região pesqueira da praia do Campeche, município de Florianópolis-SC.

A metodologia utilizada constituiu-se numa forma adaptada de pesquisa-ação, considerando que a população-alvo contemplava crianças e adolescentes. Através deste procedimento investigativo, no qual pesquisadores e participantes da problemática investigada se envolveram de modo cooperativo e/ou participativo, desempenhamos um papel dinâmico e ativo enquanto agentes sociais no processo de intervenção sócio-pedagógica.

## CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A capoeira constitui-se numa atividade em que o jogo, a luta e a dança se interpenetram, numa intrincada relação recíproca. Ela é, ao mesmo tempo, luta, dança e jogo, embora seu praticante seja definido como um jogador e não como um lutador ou dançarino. Entre os capoeiras, fala-se em jogar capoeira e, muito raramente, ouve-se falar em lutar ou dançar capoeira. Esta é uma constatação que diferencia a capoeira das outras modalidades de luta, pois que o componente jogo redimensiona o conceito dessa manifestação cultural.

O jogo na capoeira requer uma constante negociação gestual, em que cada jogador é desafiado pela imprevisibilidade dos golpes mediados pela ginga. Por mais que se pretenda minuciosa, a descrição dos expedientes gerados num jogo de capoeira jamais refletirá a riqueza dos fatos em si. Num jogo “malicioso e mandingueiro”, os movimentos corporais parecem indecifráveis aos próprios executores que, muitas vezes, não se dão conta do expediente que improvisaram.

A dança na capoeira, imbricada no jogo, se expressa no gingado em que o corpo todo se embala ao som de berimbaus, pandeiros, atabaque, reco-reco, agogô, cantos e palmas, descrevendo círculos no espaço da roda e fazendo com que o sujeito lute dançando e dance lutando, remetendo a capoeira “a uma zona imaginária e ambígua situada entre o lúdico e o combativo”, conforme nos aponta Leticia de Sousa Reis (1997, p.215).

O componente luta, na capoeira, remonta as origens desta manifestação e se expressa através de golpes desequilibrantes, traumáticos, acrobáticos etc, numa alternância constante de ataques, defesas, ataques que se convertem em defesas e defesas que se convertem em ataques. Convém observar que o jogo e a dança contribuem para uma dissimulação do componente luta,

à medida que, via de regra, não se efetiva um confronto direto, mas uma constante simulação de ações e reações, mediadas pela ginga, fazendo com que o jogo, a dança e a luta se interpenetrem. "Através do jogo de capoeira, os corpos negociam e a ginga significa a possibilidade de barganha, atuando no sentido de impedir o conflito" (idem, p.220). Nessa luta dissimulada e disfarçada, o capoeira mais habilidoso é aquele que mostra que pode acertar um golpe, mas não o faz, e com isso, possibilita a continuidade da própria luta-jogo-dança.

Os capoeiras que formam a roda são potenciais jogadores, instrumentistas e cantadores, e se revezam nessas três ocupações durante o seu desenrolar. O coral, formado pelos capoeiras na roda, é que alimenta os dois jogadores com o entusiasmo das cantigas. Há mestres, como Reinaldo Santana, o mestre Bigodinho, que afirmam tratar-se o coral do elemento mais importante para a animação da roda.

É importante notar que, na roda de capoeira, a oralidade e a corporeidade interagem, resultando numa riquíssima relação. Não obstante a eficiência dos próprios golpes de capoeira, o principal recurso tático desta dança-luta-jogo é, sem dúvida, a surpresa, que deve vir acompanhada de "mandingas" e "malícias"<sup>2</sup>. Essas qualidades se sobrepõem à força física e são bastante exploradas na tentativa de levar o companheiro de jogo a cometer um "vacilo" para poder atacar.

Muitas vezes, alguns capoeiras, ávidos por desferir golpes perfeitos e objetivos, desconsideram a mandinga, a malícia, a surpresa e o ritmo musical, fazendo com que o jogo se torne muito "mecânico", sem "molejo" de corpo. Essa supervalorização de uma técnica essencialmente performática<sup>3</sup>, em detrimento de outros componentes, maximiza os pequenos atritos comuns de uma roda e, não raro, acontecem contendas violentas.

---

<sup>2</sup> Mestre Pastinha demonstrou, em diversas ocasiões, a eficácia desses componentes na roda de capoeira. Às vezes, fingia-se de bêbado e jogava meio cambaleando para iludir o companheiro de jogo. O escritor Jorge Amado (1996, p.209) fez elogios à Pastinha, ao descrevê-lo como "um mulato pequeno, de assombrosa agilidade, de resistência incomum. [...] Os adversários sucedem-se, um jovem, outro jovem, mais outro jovem, discípulos ou colegas de Pastinha, e ele os vence a todos e jamais se cansa, jamais perde o fôlego".

<sup>3</sup> Não raro, os capoeiras substituem a malícia por saltos acrobáticos e circenses que, de certa forma, iludem o companheiro de jogo e empolgam os assistentes, à medida que expressam uma idéia de eficiência técnica, mas que, na maioria das vezes, serve mais como apelo estético, com limitadas contribuições para o jogo em si. A exacerbação dessas estratégias transforma o jogo de capoeira entre duas pessoas numa exibição individual sem qualquer interação.

A articulação do ritmo musical com a expressão gestual, mediada pela orquestra composta de instrumentos de percussão, remete a capoeira à condição de uma das raras manifestações culturais com essa característica no mundo todo. O berimbau é quem dita o ritmo do jogo. A música cantada (cantiga), muitas vezes de improviso, alimenta a imaginação e as palmas empolgam o diálogo corporal. Esta integração, que potencializa e agrega o desafio, a atenção, o medo, a alegria, a coragem, enfim, vários componentes essenciais da condição humana, colocados em jogo e embalados pelos sons das cantigas, dos instrumentos musicais e das palmas dos demais participantes da roda, se explorada pedagogicamente, constitui-se num exuberante e fértil campo de investigação e aprendizagem, além de possibilitar singular permuta afetiva e exercícios de catarses.

Com a descrição sucinta das principais características dessa manifestação cultural, destacamos que a implementação de uma pesquisa envolvendo suas diversas interfaces requer uma compreensão clara do seu processo de desenvolvimento, sob o risco de engessarmos suas riquezas e peculiaridades.

## CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

À época da pesquisa<sup>4</sup>, a Escola Básica Estadual Januária Teixeira da Rocha oferecia à comunidade as cinco séries iniciais do ensino fundamental. Como possuía apenas duas salas para as aulas de primeira a quarta série, os períodos se dividiam em matutino, freqüentado pelas crianças de primeira e segunda séries, e vespertino, pelas crianças de terceira e quarta séries. O pré-escolar contava com uma sala própria.

O espaço físico da escola apresentava-se com várias limitações estruturais para o desenvolvimento pleno de atividades sócio-pedagógicas e culturais. Não dispunha de biblioteca, nem playground para as crianças. Suas instalações eram precárias e as atividades de capoeira aconteciam num pátio que

---

<sup>4</sup> No mês de janeiro de 2005, teve início um projeto de ampliação da escola. No projeto consta a construção de um espaço que será destinado à biblioteca e mais duas salas de aula. O pátio da escola utilizado para o lanche e ocupado durante todo o recreio pelas crianças, utilizado também pelo nosso projeto, será totalmente reformado.

também servia como refeitório. Esse espaço era aberto nas laterais, portanto, vulnerável às intempéries do tempo. O piso era áspero e tinha uma pilastra no meio, o que atrapalhava a movimentação dos participantes. Antes dos encontros tínhamos que retirar bancos e mesas onde os estudantes faziam suas refeições. A escola possuía apenas um computador e uma impressora antigos e não tinha acesso à internet.

Em relação aos participantes, esta pesquisa foi coordenada por três professores de Educação Física, com experiências distintas de capoeira e integrantes de grupos diferentes. Um é proveniente do Nordeste, um do Centro-Oeste e outro do Sul do Brasil. Passaremos a denominar os coordenadores de professores-pesquisadores<sup>5</sup>. Como era prevista, essa configuração da coordenação foi significativa, mas também trouxe alguns percalços no processo de gerenciamento das ações. Em determinados momentos deparamo-nos com conflitos do tipo: “quem coordena o quê”. Tentamos administrar esses desconfortos a partir da distribuição de tarefas.

Além dos três professores-pesquisadores, a pesquisa contou ainda com vinte e um participantes, sendo treze do sexo masculino e oito do sexo feminino. Em geral, filhos de moradores cujos pais também nasceram na comunidade do Campeche. Este dado nos remete à estreita relação de parentesco entre os sujeitos, em que constatamos que muitos são primos em algum grau ou ligados de alguma forma pelas relações familiares. Com a expansão demográfica dos últimos anos, esta realidade vem se transformando e algumas crianças são filhas de pais vindos de outras localidades.

A faixa etária do coletivo oscilou entre seis e dezessete anos. A média de idade dos participantes foi de onze anos. A faixa de escolaridade compreendia do pré-escolar à segunda série do ensino médio. Não foi possível fazer uma análise rigorosa do perfil sócio-econômico dos participantes do projeto, mas, a partir de informações prestadas pela direção da Escola e pelas observações e conversas informais, constatamos que os mesmos podem ser considerados integrantes das camadas empobrecidas da sociedade.

---

<sup>4</sup> A figura do professor-pesquisador serve para se contrapor a uma velha prática presente no sistema educacional brasileiro que apregoa que quem faz ou deveria fazer pesquisas seriam os especialistas.

## DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Antes das aulas-encontro, iniciadas no dia 06 de abril de 2004, tivemos a oportunidade de participar de uma reunião da direção da escola com os pais dos alunos. Na oportunidade, apresentamos à comunidade a idéia geral do projeto que iríamos desenvolver e constatamos que a maioria apoiou a idéia, embora alguns pais apresentaram-se indiferentes à proposta. Estiveram presentes a esta reunião cinqüenta e duas pessoas, entre pais e professores da escola.

Ao todo foram realizadas cinqüenta e duas aulas-encontro previamente programadas. Além dessas foram realizadas sessões extras para exposições, passeios e piqueniques. As aulas-encontro programadas aconteciam regularmente às terças e quintas-feiras, das 18 às 19 horas, de acordo com a disponibilidade do espaço físico e o interesse dos participantes. A escolha desse horário deu-se também pela rotina da escola, que encerra as aulas do turno vespertino às 17 horas. Após esse horário, era realizado o trabalho de limpeza do espaço escolar. Como muitos estudantes residem nas proximidades da escola, aproveitavam esse tempo para ir às suas casas e retornar, em seguida, para a atividade de capoeira.

Os encontros desenvolvidos procuravam atender as necessidades dos participantes do projeto. Os conteúdos de capoeira eram tratados de maneira participativa mediante as demandas que se apresentavam em cada encontro. Os integrantes eram sistematicamente convidados a contribuir com as atividades, resultando muitas vezes em mudanças circunstanciais na estrutura das aulas-encontro.

No início ou no final de cada encontro procurou-se valorizar as experiências compartilhadas com os companheiros, simbolizadas através de aperto de mãos e nas conversas (papoceiras) em roda, tratando sobre expectativas, frustrações e possibilidades para os novos encontros e assuntos do nosso cotidiano. Muitas atividades em dupla foram desenvolvidas, além dos próprios jogos de capoeira na roda. Esta idéia de diálogo permeou toda a construção do conhecimento nesta pesquisa. Um dos participantes alegou em entrevista que: *“pra fazer o trabalho tem que ser sempre dois a dois”* (Berimbau<sup>6</sup>, 14 anos, 11/11/04), evidenciando assim, a importância estratégica desse procedimento.

---

<sup>6</sup> Optamos em adotar nomes fictícios para os informantes. Esses nomes se remetem ao contexto da capoeira.

Alguns encontros foram planejados com antecedência pelos coordenadores, uns eram planejados no final do encontro anterior e outros seguiram programação decidida coletivamente no início das atividades nos espaços de diálogo. Conforme nossos encontros foram se realizando e os participantes se familiarizando com a proposta, com os professores e todo o coletivo, as decisões necessárias para o grupo tornaram-se mais dinâmicas.

Passados alguns meses do início do projeto (junho), o coletivo já parecia demonstrar ter incorporado conceitos de auto-organização e auto-gestão, exemplificados na qualidade da condução dos encontros por parte dos participantes até a chegada de um dos professores responsáveis. A auto-organização permeava tanto os campos subjetivos como objetivos do grupo, desde preparativos para passeios e apresentações, cuidados com o espaço para a realização dos encontros, arrumação de mesas e bancos, formação da orquestra de capoeira, reconstrução dos bonecos e ensaio do boi-de-mamão. Essas situações nem sempre se apresentavam de forma tão harmoniosa, como mostra um dos participantes do projeto:

*“Muitos ficavam jogando bola, outros ficavam lá dentro fazendo bagunça. Não se comportavam. Na hora que era pra todo mundo ficar em silêncio, um sempre começava. (...) Na hora de guardar as cadeiras. Muitos iam pra casa sem ao menos ajuda” (Berimbau, 14 anos, 11/11/04).*

Em várias situações, foi possível constatar a presença de lideranças a partir do consentimento tácito, entre estes e o coletivo. Geralmente, estas lideranças eram representadas pelos garotos mais velhos do grupo. A partir de observações do cotidiano das crianças e adolescentes envolvidos, pudemos constatar que estas lideranças não se resumiam aos espaços de encontro da capoeira, mas se estendiam para as relações travadas nos encontros e brincadeiras de rua.

Nos primeiros encontros realizamos muitas atividades na expectativa de gerar um ambiente confortável, acolhedor e destituído de pré-conceitos e julgamentos. Um terreno fértil para criatividade e para experimentação. Como estratégia, utilizamos as próprias cantigas de capoeira e a confecção de crachás com os nomes e apelidos dos participantes. Nesses encontros, os participantes foram convidados a se apresentar de forma cantante, como, por exemplo: *Oi Iaiá? Quero saber o seu nome oi Iaiá?* Todos respondem em coro:

*Oi Iaiá!* O(a) colega responde: *Eu me chamo fulano de tal, oi Iaiá.* Todos repetem o coro: *Oi Iaiá! Ele se chama fulano de tal, oi Iaiá!* Em seguida, o último a ser chamado canta: *Quero saber o seu nome, oi Iaiá?* E assim sucessivamente, até que todos se apresentassem de forma cantante, através dessa tradicional cantiga da capoeira adaptada para o momento.

Após o canto, os professores-pesquisadores problematizaram a importância de todos se conhecerem e se reconhecerem no coletivo, a necessidade de se colocarem perante os outros com segurança e a conseqüente afirmação e aceitação de suas identidades através da resposta do coletivo no coro. Alertando ainda para a construção histórica do termo *Iaiá*, que nos remete à época da escravidão, quando o mesmo era utilizado pelas senhoras da casa-grande para chamar indistintamente todas as “mucamas” da senzala, que além do cerceamento da liberdade, não tinham sequer um nome para se identificarem e se reconhecerem no coletivo.

Nas aulas-encontro em que foram confeccionados e posteriormente utilizados os crachás, as dinâmicas de apresentação contribuíram para a consolidação do grupo. Os crachás também foram explorados como instrumento para afirmação e legitimação da identidade individual. A intenção deste foi proporcionar ao seu criador a possibilidade de se apresentar da forma como mais aprouvesse, pelo próprio nome, apelido, com as cores e os desenhos que lhes fossem significativos, ou seja, da forma como pretendia que o coletivo o identificasse.

Essa estratégia de identificação auxiliou no desvelamento das tensões existentes na forma de relacionamento e tratamento entre os participantes do grupo. Um sujeito pode se referir a alguém por um apelido que não satisfaça a quem é chamado; desta forma, o conflito se explicita. Essa estratégia serve para minimizar as tensões à medida que evidencia a afirmação de sua identidade através do reconhecimento de si no nome que carrega estampado no crachá, confeccionado a partir de uma construção que perpassa sua história de vida, cotidiano, contexto, subjetividades, experiências e ambiente vivido.

As aulas-encontro que se seguiram foram promovendo um maior envolvimento da turma, chegando a ponto de constatarmos freqüentemente que muitos participantes ficavam aguardando na esquina da rua a chegada dos professores-pesquisadores. Ao nos avistarem, eles nos saudavam dando pulos e erguiam os braços como demonstração de alegria pela possibilidade de mais uma aula-encontro.

Isso ficou evidente quando os encontros não puderam ser realizados por força das intempéries e, mesmo assim, eles insistentemente cobravam a presença dos professores-pesquisadores nos encontros. Frequentemente alegavam que a chuva havia sido demasiado fraca ou que houvera terminado dentro de um tempo possível para não atrapalhar os encontros.

A tônica de muitas aulas-encontro centrava-se na realização de jogos de capoeira em duplas. Através desses jogos, íamos problematizando a questão dos ritmos corporais associados aos ritmos propostos pelo andamento dos instrumentos musicais que frequentemente utilizávamos (berimbau, pandeiro e atabaque).

A movimentação dos jogos variava de acordo com o ritmo dos sons que executávamos com os instrumentos. Como um de nossos interesses estava centrado na harmonia entre o som e o movimento corporal, problematizávamos a idéia de que o capoeira deveria sempre respeitar o andamento dos instrumentos musicais comandados pelo berimbau.

O canto também era utilizado para propor experimentações e problematizações de situações de jogo e de movimentos consagrados da capoeira. Assim, quando o cantador solicitava através do canto um movimento à dupla, esta o realizava. Caso a dupla não soubesse, era sugerido que outro participante o demonstrasse para posterior experimentação coletiva. Caso ninguém dominasse ou soubesse realizar aquele movimento, o coletivo era instigado a criar movimentos que pudessem representar seu nome, tais como: arpão de cabeça, corta-capim, queixada... Após experimentações das mais diversas, algumas engraçadas, outras complexas e de difícil conexão com o nome, era demonstrado o movimento consagrado para o nome e proporcionado um espaço/tempo de experimentação coletiva e em situação de jogo. A riqueza e variedade de experimentações, aliadas à possibilidade dos participantes criarem seus próprios movimentos, faziam destes momentos um espaço muito apreciado pelo coletivo e uma ferramenta pedagógica sintonizada com os princípios do projeto.

Outra estratégia adotada foi a utilização da bateria de instrumentos no decorrer dos encontros, em que os participantes revezavam-se entre tocadores e jogadores. Ao final dos encontros, alguns instrumentos musicais, pelo desejo dos próprios envolvidos, ficavam sob responsabilidade de um dos alunos, enquanto outros instrumentos eram revezados entre os outros participantes.

No final das aulas-encontro assumíamos uma formação diferenciada,

como ciranda, em que os participantes em pé na roda movimentavam-se no sentido horário, gerando uma dinâmica de movimento. Cantávamos uma cantiga que anunciava que o encerramento estava próximo: *a maré encheu, a maré vazou!* O puxador do canto então entoava, chamando um dos participantes, dizendo: *enfim chegou a hora de – fulano – ir embora*. Este, por sua vez, ocupava o centro da roda e ficava demonstrando, juntamente com outro participante, um pouco do que já havia aprendido.

Era praxe que a cada aula-encontro um dos participantes ficasse responsável em elaborar um breve relato, por escrito, da experiência anterior. Esses relatos eram lidos no encontro seguinte. Eis, a seguir, o relatório de um encontro feito por uma participante:

*“No dia 13/04/04, terça-feira, nós pintamos e escrevemos nossos nomes para fazer um crachá. Depois o professor Desenho começou a cantar e ao cantar ele pegava dois nomes dos crachás e que o professor Desenho cantava era para ir no meio (da roda) e gingar capoeira (...). No final tínhamos que botar as mesas e os bancos nos lugares que estavam” (Ladainha, 12 anos, 15/04/04).*

No dia 16 de maio de 2004, num domingo à tarde, após planejamento prévio na semana anterior, nos organizamos para subirmos o Morro do Lamião, situado nas proximidades da escola. Muitos participantes do projeto ainda não haviam subido aquele morro que é considerado um dos mais altos da Ilha. Com lanche nas mochilas, pandeiro, berimbau e muito entusiasmo, a turma saiu pelas ruas do Campeche cantarolando em direção àquele morro que se espraiava à nossa frente como um grande desafio. Foi uma experiência muito rica. O percurso tem aproximadamente três quilômetros de subida íngreme e muita vegetação densa, inclusive uma escadaria que dizem ter sido construída pelos escravos, fato que não pudemos comprovar. No trajeto, cruzamos com pedras enormes que batizamos com os nomes de Angola, Angolinha e Capoeira. Quando afinal chegamos ao cume do morro todos estávamos esbaforidos, mas muito contentes por estarmos ali juntos. Avistamos e identificamos as casas de muitos participantes, o mar, a ilha do Campeche, o aeroporto e os aviões que pareciam vir ao nosso encontro. Foi então que preparamos o piquenique com os lanches que todos haviam levado. Forramos a pedra, dividimos os lanches e então começamos a comer. Enquanto isso, conversávamos, cantávamos e ríamos bastante. Um dos participantes foi batizado

ali com o apelido de “avestruz” pelo fato de comer um pouco do lanche de cada um dos colegas.

Depois que a maioria já demonstrava que havia chegado o momento de retornar, elegemos o percurso de volta, que aconteceu sem maiores dificuldades. Certamente, a subida ao Morro do Lampião foi uma experiência inesquecível para muitos.

Com a chegada do frio, por volta dos meses de maio e junho, o grupo sentiu a necessidade de pleitear um espaço mais apropriado para se encontrar e desenvolver as atividades. Foram tomadas várias iniciativas que não surtiram o resultado esperado. A partir da auto-organização decidiu-se pela elaboração de diversas cartas escritas pelos próprios participantes a serem remetidas ao Presidente do Clube Campinas, clube que fica próximo à escola e possui uma sala em melhores condições do que o espaço gentilmente cedido pela escola. A carta significava a reivindicação por visibilidade e espaço dentro da própria comunidade, além da necessidade concreta de instalações mais apropriadas para o grupo. Esta forma de tentar resolver o problema que atravessávamos foi diversas vezes contextualizada para outros setores de reivindicação social e sugerida como estratégia importante para se exercer pressão popular organizada.

Junto às cartas, encaminhamos ofício de solicitação da sala. Por diversas vezes, os interlocutores do Clube argumentaram que se tratava de uma decisão que teria que passar por uma assembléia e, com o passar do tempo, percebemos uma certa má vontade dos seus diretores para com o nosso pleito. O projeto encerrou-se e não obtivemos resposta. Este fato ficou compreendido entre os professores-pesquisadores como um espaço de formação, auto-organização e mobilização dos participantes no sentido de resolver de forma coletiva os problemas cotidianos da comunidade.

Durante os meses de junho e julho o grupo se deparou com uma nova demanda - os festejos de São João e São Pedro e a brincadeira de boi-de-mamão. Como a maior parte dos integrantes da pesquisa também fazia parte do grupo que ensaiava esse folguedo, tivemos que administrar essa realidade. Muitos queriam que os encontros fossem destinados exclusivamente para o ensaio do boi. Aconteceram alguns conflitos e tensões e, no final das contas, o coletivo incorporou essa prática nas atividades, a ponto de utilizarmos alguns encontros para prepararmos os adereços utilizados nas brincadeiras.

As demandas para o boi-de-mamão foram tantas que em determinados

momentos parecia ser necessário um projeto paralelo interessado em discutir especificamente esse folgado. Por diversas ocasiões o grupo foi convidado para brincar de boi-de-mamão em escolas e eventos em várias comunidades e isso era um forte motivo para que não abandonássemos essa prática. Percebíamos que muitos integrantes do grupo se envolviam plenamente nas atividades e demonstravam grande capacidade de auto-organização e autodeterminação.

Estes momentos proporcionaram uma maior integração e interação com a comunidade do Campeche e de outras localidades, dando visibilidade aos seus agentes e ao próprio projeto. Foram realizadas brincadeiras de boi-de-mamão na Associação Catalina, no Sindicato dos Trabalhadores da Justiça de Santa Catarina (SINTRAJUSC), na Escola Januária Teixeira da Rocha, na Festa de São Sebastião, em festas da comunidade nos meses de junho e julho e também em algumas comemorações de aniversário nos meses de setembro e novembro, todas no Campeche. Para além do bairro também aconteceram dois momentos da brincadeira na Fortaleza da Barra da Lagoa. A primeira tratava-se de uma festa junina do Grupo Ilha de Palmares, a segunda, de um batizado do mesmo grupo no mês de novembro.

Foi a experiência do grupo com a manifestação do boi-de-mamão que nos levou, mediante uma enquete, a intitularmo-nos Grupo Ginga Meu Boi. Após a definição do nome do Grupo, utilizamos novamente o espaço de debate para eleger um símbolo para o mesmo.

Antes do término do projeto, providenciamos a confecção de camisetas para os integrantes do Grupo. Em cada camiseta estava estampado o símbolo do grupo na frente e o nome de todos os componentes no verso, representando, assim, a síntese dos princípios do grupo. Também, por diversas vezes, recebemos visitas de outros capoeiras, que trocavam experiências com as crianças e tentavam colaborar de alguma forma.

Alguns encontros eram interpretados como celebração da vida e daqueles momentos vividos no coletivo, sendo simbolizados com uma mesa de frutas ou algum tipo de alimento, representando a partilha. Apesar das dificuldades financeiras, quando saíamos para brincar de boi-de-mamão encerrávamos alguns dos nossos encontros com um banquete de frutas. O mesmo acontecia quando recebíamos visitantes em nosso espaço na escola. Sempre pedíamos aos que pretendiam nos visitar para que trouxessem algum tipo de alimento não industrializado ou frutas em forma de contribuição para o coletivo.

O projeto encerrou com uma roda com mesa de frutas e alguns convidados presentes que já se demonstravam encantados com a presença da capoeira naquele cantinho do mundo.

## A CANTIGA INTERATIVA E O LÚDICO REBELDE NAS AULAS-ENCONTRO

### **A Cantiga Interativa**

As aulas-encontro ficaram marcadas pelo interesse dos participantes pelas cantigas e pelo domínio dos instrumentos musicais utilizados na orquestra ou charanga da capoeira. Analisando o papel das cantigas na roda de capoeira, concluímos que a sensação resultante de uma cantiga construída, ao vivo, pelas vozes dos capoeiras presentes numa roda é bem diferente de uma música que se ouve através de um aparelho estereofônico. Na roda, o canto da capoeira é invariavelmente interativo. Por ser um canto responsório, essa interatividade está garantida sem maiores formalidades. Via de regra, há um grande diálogo ritualizado entre o “puxador” da cantiga e os demais integrantes da roda que, por sua vez, formam o “coro”. Nesse melódico diálogo, as mensagens das cantigas requerem atenção dos participantes da roda. É isso que faz com que tais cantigas tenham tamanha abrangência social, cujos “recados” não são assimilados apenas por especialistas, mas por pessoas comuns, inclusive pelos analfabetos em teoria musical. A sua relevância não está apenas nas mensagens embutidas em seus versos, mas também na forma como elas são cantadas. Em outras palavras, o sentido de uma cantiga passa muito mais pelas sensações que proporciona ao ser cantada e ouvida do que pela análise das mensagens de seus versos. A sonoridade é, portanto, fundamental. As letras serão “degustadas”, em maior ou menor grau, de acordo com a sonoridade que as acompanha, e um documento cantado é bem diferente de um documento escrito que emerge silenciosamente de uma folha de papel. Ao cantar, o sujeito está também praticando uma ação comunicativa interativa que, certamente, é responsável pelo frenesi que, freqüentemente, toma conta dos capoeiras na roda, independente de seu estilo, vertente ou “linhagem”. A depender do ritmo dos instrumentos musicais de percussão (berimbau<sup>7</sup>, pandeiro, atabaque, agogô e reco-reco)<sup>8</sup> que, atualmente, podem ser encontrados na bateria, tam-

bém conhecida por “charanga” ou “orquestra”, as cantigas vão de muito lentas a muito rápidas e levam os integrantes da roda a uma certa melancolia ou exaltação. Ou seja, elas obrigam os participantes a uma reação, estimulam comportamentos, difundem mensagens e valores e possibilitam a criação de novas situações. Canto e gesto corporal aparecem indissociáveis na capoeira. Um regulando e sendo regulado pelo outro. Quando existe uma sintonia, ou seja, uma afinção entre o puxador, o coro, a orquestra e o jogo, diz-se que a roda tem axé. Nesse espaço-tempo, quando esse conjunto todo se afina, integrando interativamente o campo vocal, o instrumental e o emocional, levando os componentes da roda à euforia ou à melancolia, conforme a mensagem embutida nos versos das cantigas, resultando numa verdadeira sinfonia, embora sem regente, acontece o que Mestre Decanio chama de “o transe capoeirano”.

Não se sabe, ao certo, quando as cantigas passaram a fazer parte do universo capoeirano, mas sua estrutura melódica tem origem entre os povos bantos, da África Setentrional e foram influenciadas pelos cantos eclesíásticos da Igreja Católica. Um aspecto a destacar é que elas influenciam sobremaneira as ações dos jogadores e, muitas vezes, determinam o ânimo das rodas.

Além do jogo corporal materializado na roda, as mensagens das cantigas contribuem para a efetivação de um jogo verbal, muitas vezes imperceptível por neófitos. Na maioria das vezes, as cantigas retratam questões elementares da vida em comunidade. De um modo geral, referenciam as bravuras dos heróis do passado, fatos do cotidiano, costumes, episódios históricos e outros sem qualquer importância, muitas das vezes com a utilização de metá-

---

<sup>7</sup> O enigma da associação do berimbau ao jogo da capoeira ainda está por ser desvendado por pesquisadores, entretanto, a sua origem remonta à África. Embora exista o registro da palavra berimbau no Brasil desde 1584 (CARDIN, 1925), não se sabe, ao certo, se este instrumento é o mesmo que se associou à capoeira possivelmente no final do século XIX. Provavelmente, trata-se do berimbau-de-boca, definido por Antônio Moraes Silva, em seu Dicionário da Língua Portuguesa, como “instrumento sonoro do tamanho apenas de cinco a seis centímetros, de forma quase circular, com duas hastes prolongadas, e sendo atravessado por uma palheta de aço; aplica-se à boca, encostando-o aos dentes e, com o dedo, vibra-se a palheta, produzindo um som de que o nome do instrumento é imitativo” (SILVA, 1877, p. 341). O berimbau que se associou ao jogo da capoeira foi o antiqüíssimo berimbau-de-barriga, que foi trazido para o Brasil pelos negros escravizados e consiste num arco musical com uma cabaça acoplada e toca-se percutindo o arame com uma vareta, encostando e afastando a cabaça da barriga. Câmara Cascudo (1972), em seu “Dicionário Folclórico Brasileiro”, enumera uma série de outros nomes para designar esse instrumento percussivo – gunga, urucungo, rucumbo, uricumgo.

<sup>8</sup> A orquestra de capoeira nem sempre tem a mesma composição de instrumentos. Embora se verifique uma tendência à padronização, existem variações entre os grupos. Há registros da presença de outros instrumentos na roda de capoeira de outrora, como a viola e o xequerê. Mestre Pastinha faz referência à utilização da viola na bateria de sua academia (DECANIO FILHO, 1996).

foras. Muitas cantigas refletem um desejo ou um desgosto do capoeira compositor em relação a algum procedimento ou fato do cotidiano. Tais cantigas constituem-se em instrumentos valiosos para uma análise mais pormenorizada desta manifestação cultural.

Cantigas de capoeira antigas ainda hoje são cantadas em rodas e contribuem para recordar fatos, episódios, nomes representativos desse universo, ressaltando não só atitudes ordeiras, mas, também, desordeiras. Luis Renato Vieira (1995) identifica três funções básicas nos cânticos de capoeira: i) uma função ritual, que fornece à roda o ritmo e a animação; ii) uma função mantenedora das tradições, que reaviva a memória da comunidade capoeirana acerca dos acontecimentos importantes em sua história, e iii) uma função ética, que promove um constante repensar dessa mesma história e dos princípios éticos nas rodas de capoeira. Consideramos que, para além dessas funções assinaladas por VIEIRA (idem), a postura e a forma como os capoeiras cantam acabam determinando o desenrolar da roda de capoeira.

Em geral, as cantigas de capoeira classificam-se em ladainhas, chulas<sup>9</sup> e corridos. Está convenionado por boa parte dos capoeiras que durante a ladainha não se deve jogar. Esta é cantada ao toque de Angola<sup>10</sup>. As chulas também são conhecidas como quadras e os corridos são cantos curtos, geralmente formados com um verso apenas, em que o coro deve repetir a frase do puxador.

Desde “paranauê” – criação de Mestre Genaro, em homenagem ao Mestre Paraná –, a mais conhecida e a mais cantada cantiga de capoeira nas rodas, até consideráveis produções atuais, percebemos que as cantigas de capoeira não expressam uma coerência relacionada com o discurso de muitos que tratam essa manifestação como bandeira de resistência cultural, ou como campo de lutas em prol de uma sociedade fraterna, justa e solidária.

Da mesma forma que verificamos algumas apologias à violência, percebemos que muitas cantigas animadoras de rodas são verdadeiras parábolas e metáforas que expressam certas “filosofias” de homens e mulheres simples do povo exaltando fatos imaginários e celebrando a vida. A maioria delas,

<sup>9</sup> Chula é também uma dança popular portuguesa, com cantos curtos e improvisados.

<sup>10</sup> Os toques de berimbau recebem denominações distintas no mundo da capoeira, como, por exemplo, toque de angola, são bento pequeno, são bento grande, cavalaria, iúna, santa maria, amazonas etc. Uns são mais usados por determinadas correntes que outros. A cada toque corresponde uma forma de jogar. Não existe uma padronização em relação a esses procedimentos, que podem variar de grupo para grupo e de estilo para estilo. Ver mais em Antonio Pires (1996 e 2001), Reis (1997) e Vieira (1995).

porém, expressa os sentimentos, as convicções, as emoções, os sofrimentos reais que grassam a cotidianidade dos capoeiras e a condição dos oprimidos em geral, bem como as alternativas de superação dessa mesma condição, como podemos verificar nas seguintes estrofes:

Baraúna caiu quanto mais eu,  
Quanto mais eu quanto mais eu...  
(Domínio Público)

Escorregar não é cair,  
É um jeito que o corpo dá...  
(Domínio Público)

O gavião não pousa em arapuca  
Macaco velho não põe a mão na cumbuca  
(Domínio Público)

Passarinho que come pedra  
Sabe o estômago que tem  
Cada macaco no seu galho  
É um ditado que convém  
(Domínio Público)

Outro aspecto que chama a atenção em relação às cantigas de capoeira diz respeito à participação da mulher nesse contexto (ainda) marcadamente masculino. Conforme preceitua uma conhecida cantiga, capoeira é para “home, minino e mulé”, o que podemos verificar concretamente ainda é uma predominância maciça de indivíduos do sexo masculino nesse campo. Isso pode ser confirmado pelo irrisório número de mulheres que conquistaram o grau de mestre. Esta supremacia dos homens pode estar relacionada, dentre outras possibilidades, à divisão social do trabalho no Brasil que, ao longo de séculos, tratou a mulher de forma discriminada. Tal discriminação reflete-se, também, nas cantigas cantadas na roda. Muitas expressam conotações machistas e sexistas, sendo que, via de regra, quando a mulher é retratada, quase sempre é de forma estereotipada ou pejorativa, como nas cantigas a seguir, frequentemente cantadas em rodas pelo Brasil afora:

Mulher pra mim tem que manter a estiva  
 Tem que jogar capoeira, ser boa, gostosa e bonita  
 Bicho bom o que é... É mulher.  
 (Domínio Público)

Se essa mulher fosse minha, eu tirava da roda já, já  
 Dava uma surra nela que ela gritava... chega!  
 (Domínio Público)

A mulher e a galinha são dois bichos interesseiros  
 A galinha pelo milho e a mulher pelo dinheiro  
 (Domínio Público)

Mulher cabeça de vento, juízo mal governado  
 Assim como Deus não mente, mulher não fala a verdade  
 (Mestre Caiçara)

Por fim, cabe ressaltar que a abrangência conquistada pelas cantigas de capoeira extrapolou o seu próprio universo e não nos permite fazer hoje uma categorização como fez Waldeloir Rego (1968), por exemplo, à época em que a capoeira ainda não era tão disseminada/praticada. Hoje, já se fala em música gospel de capoeira<sup>11</sup>. Além disso, os cantos improvisados que animavam as rodas de outrora estão em desuso, mas sabemos que eles envolviam os capoeiras numa plenitude de êxtase, levando o corpo todo a “fazer miserê”, como dizia Mestre Pastinha (apud DECANIO FILHO, 1996, p.43): “O corpo todo faz miserê, cabeça, mão, pernas, e só consegue com manhas”.

Consideramos que o valor educativo dessas cantigas é incomensurável, tanto pela interatividade que proporcionam ao ser ecoadas nas rodas de capoeira, quanto pelas mensagens subliminares embutidas nos seus versos. No caso do projeto desenvolvido, consideramos que as cantigas interativas emergiram como “categoria empírica” (MINAYO, 2000, p.94) e operaram como ferramentas no processo de desvendamento das contradições no nível empírico do fenômeno investigado.

Em diversas ocasiões, nos remetíamos ao vasto repertório de cantigas de capoeira para conduzir os processos de aprendizagem, quando utilizávamos

<sup>11</sup> Como é o caso de um grupo de capoeira em Florianópolis, cujos participantes são estimulados a cantarem cantigas com mensagens religiosas.

mos, por exemplo, de forma adaptada, a tradicional cantiga “*oi sim, sim, sim... oi não, não, não*”, para trabalharmos a noção de antônimo. Se o puxador cantasse: *oi alto, baixo!* O coro teria que responder: *oi baixo, alto!* E assim por diante. Esses momentos eram muito estimuladores e os participantes frequentemente solicitavam a utilização dessa estratégia. Em outras ocasiões, utilizávamos cantigas consagradas do universo capoeira para aguçar a curiosidade dos participantes acerca de fatos, personagens e aspectos da história do Brasil e da própria capoeira.

Uma cantiga criada coletivamente passou a ser considerada o hino do projeto justamente porque estava impregnada da presença do coletivo. Ao entoarem seu refrão podiam se perceber, nele, algo que lhes identificava e unia.

*“Bem perto da Igrejinha*

*Começamos a jogar*

*A capoeira Angola*

*Na Escola Januária”*

(O coro repete)

O puxador vai improvisando versos.

Enfim, as cantigas interativas constituíram efetivamente uma das bases dos procedimentos didático-metodológicos do projeto de pesquisa e serviram como instrumento de aproximação dos participantes com o universo ritualístico e simbólico da capoeira.

### **O Lúdico Rebelde**

Uma outra categoria empírica que emergiu dessa pesquisa foi o lúdico rebelde, como elemento agenciador das vontades coletivas. A busca de uma definição precisa para o lúdico é uma tarefa árdua, dado o seu caráter extremamente subjetivo, tão íntimo, que dificulta uma explicação racional das suas formas de expressão, seja de alegria, de prazer, de divertimento, de agrado. Entretanto, podemos considerar que embora se constitua num atributo subjetivo, ele é uma construção que se efetiva a partir das interações sociais. Podemos afirmar, ainda, que o lúdico pertence a mesma categoria da alegria, da coragem, da ternura, do prazer, enfim, trata-se de uma potência criadora, que se materializa principalmente através do brincar.

Convém destacar que a manifestação do lúdico só se torna possível a partir da “plenitude da experiência” (LUCKESI, 1998). Em sua função essencial, ele é integrador e acolhedor. Aliás, ele só se torna possível num estado de acolhimento e integração, onde sujeitos históricos se entregam à experiência de forma plena e total, sem julgamentos, sem coerções e dispostos a sentir prazer. Cipriano Luckesi (idem, p.22) assevera que muitas atividades trazem em si a plenitude da experiência, mas, nem por isso, são necessariamente lúdicas, como, por exemplo: “produzir um bom texto com tudo que ele tem de direito, de metáforas, alegorias, poesia, argumentação clara etc.”

Conforme já foi dito, o principal fator desencadeador do lúdico é o livre brincar, sem coerções externas e auto-impostas, sem manipulações, obrigações, controles e culpabilidades, pelo menos dentro do espaço/tempo em que ele é exercitado. A forma de brincar depende dos desejos, interesses e necessidades imediatos dos envolvidos. Aquilo que é de grande interesse para uma criança de cinco anos pode não ser importante para uma pessoa de idade avançada. Convém reafirmar, entretanto, que nem toda brincadeira é divertida. Por exemplo: a prática de “tirar sarro” dos colegas pode até ser divertida para quem tira, mas o sujeito alvo do sarro, certamente, não acha a menor graça. LUCKESI (ibidem) afirma que nessas atividades não existe nada de lúdico, na medida que “se manifesta o poder de uns sobre os outros e, pior, um poder desqualificador”.

O lúdico não se situa numa determinada dimensão do nosso ser, mas constitui-se numa síntese integradora. Ele se materializa no todo, no integral da existência humana. Da mesma forma que não existe uma essência humana divorciada da existência, também não existe um lúdico descolado das relações sociais. Com isso queremos dizer que não existe uma essência lúdica, centrada no sujeito, pronta a desabrochar ao seu bel-prazer. Baseando-se em Karl Marx, Adolfo Sanches Vázquez destaca que a essência humana centrada no indivíduo não passa de uma abstração, pois ignora que o próprio indivíduo é um produto social, isto é, “ele é determinado pelas relações sociais e, em primeiro lugar, pelas relações de produção que determinam sua própria individualidade em determinadas condições” (VÁZQUEZ, 1986, p.422).

É praxe associar jogo, brinquedo e brincadeira à infância, contudo, esses elementos não são exclusivos dessa fase. Ao longo de toda a vida, o ser humano sente vontade de brincar e, às vezes, brinca, mas, alienado pela lógica racionalizante, perdeu o sentido desse brincar que o conduz à experiência lúdica.

Segundo Tizuko Kishimoto (1997 e 1998), o brincar é uma atividade dotada de significação social que, como outras, necessita de aprendizagem. São nas situações de frivolidade, distantes das obrigações de rotina, que encontramos as condições mais favoráveis para brincar. São nesses momentos, livres de pressões funcionais, que a dimensão lúdica se evidencia plenamente. Daí pode-se depreender que os processos criativos expressos pelo homem constituem um jogo, uma brincadeira, diferentemente da funcionalidade que caracteriza o brincar dos animais, conforme afirma Konrad Lorenz (1986).

O lúdico é virtude presente, atual. O presente é sua eternidade e o satisfaz. Ele requer um despojamento em relação ao passado e um não envolvimento com o futuro. Sua base real é o agora.

O lúdico se parece a uma sinfonia: ela precisa ser executada para ser vivida. Não é uma idéia intelectualizada que nos dá a compreensão da sinfonia. Ela não foi criada para se tornar conceito, mas para ser vivenciada mediante sua execução. O ato lúdico coloca-se na mesma esteira e, ainda com uma grande diferença. Ele não precisa de partitura. Cada ato lúdico é novo e original, jamais repetido (SANTIN, 1996, p. 87).

Na experiência lúdica, passado e futuro atuam como perspectivas referenciais abstratas e imaginárias, o que nos coloca em íntima relação com o processo criativo. Entretanto, convém destacar, estas possibilidades implicam num encontro com o “aqui e o agora”. O real e o imaginário são, portanto, dialetizados e incitam e excitam processos no sujeito que ampliam a linguagem e a ação, favorecendo o desenvolvimento de diversas funções, dentre elas, a cognição, a capacidade teleológica e a construção simbólica.

A experiência lúdica constitui-se numa referência significativa que pode contribuir para a construção de possibilidades emancipatórias justamente pela sua característica fundamental de resistência à produção de algo que a remete para além de si mesma, ou seja, o lúdico não satisfaz nada que não ele próprio, é compreendido não como meio, mas, necessariamente, como um fim.

A experiência lúdica apenas se realiza quando desinteressada, sendo precisamente essa impossibilidade de torná-la instrumento que a capacita como fator de emancipação humana. Sua condição de experiência plena e profunda, dotada de significado em si, é que conduz o homem a também experimentar-se plenamente, contrapondo-se aos meios de produção alienantes inerentes à sociedade capitalista.

Na plenitude lúdica, não há lugar para a exploração, para o acúmulo, para o desperdício. Tudo é aproveitado, porque lúdico é totalidade, é integração. O lúdico é contestador da exploração, ele reage aos ímpetos do poder explorador. O espírito lúdico basta a si mesmo. Numa dinâmica lúdica, a produção, distribuição e o consumo de bens culturais são concomitantes. Não se acumula lúdico para usufruí-lo depois. Ninguém tem um lúdico latente para ser usufruído em momentos oportunos; ele é construído no puro presente. Aliás, as experiências pautadas no lúdico contribuíram para que a capoeira se diferenciasse, no seu movimento histórico, de inúmeras outras artes de luta corporal, que, por sua vez, privilegiaram outros elementos considerados mais “sisudos” e mais “produtivos”, tão caros à sociedade capitalista ocidental, como a disciplina, a hierarquia, a uniformização, a competição e a padronização.

Com a hegemonia do ideário capitalista infiltrando-se em todas as esferas da vida, a aventura do brincar pleno (a “vadiação”, no caso da capoeira) vem sendo seriamente manipulada pelos mecanismos da produção/produktividade e dos meios sobre os fins. Daí o fato de que nem todo jogo, brinquedo ou brincadeira se configura em possibilidades lúdicas ou proporciona prazer. Os valores do lúdico vão sendo substituídos pelos valores de uma racionalidade tosca, subjugante e doutrinante. As crianças, consideradas as mestras do lúdico, vão, paulatinamente, sendo iniciadas nas práticas do trabalho utilitarista e do raciocínio lógico. São arrancadas do mundo “inútil” do brinquedo e inseridas na vida “útil”, produtiva.

No afã de “pedagogizar” todos os elementos da cultura corporal, numa espécie de “tara pedagógica”, o professor, em geral, termina contribuindo para a transformação das manifestações em um “meio” para se atingir determinado fim e não como uma atividade com um fim em si mesma. Isso implica numa negação da própria manifestação realizada e do lúdico, uma vez que este passa a ter um caráter instrumental.

Encarar o mundo ludicamente é resistir, às vezes inconscientemente, à lógica desenfreada da produção capitalista, produção esta que vem, a passos largos, gerando exploração e destruição. Contrapor-se a esta lógica hegemônica significa lutar por uma sociedade mais justa e fraterna, à medida que, conforme assinala Liev Semio Vigotski (1989), a internalização dos valores sociais moldam a nossa personalidade e a nossa visão de mundo, e é na infância que eles se consolidam. O conteúdo desses valores depende completamente

dos fenômenos exteriores da existência e, antes de tudo, dos que resultam das relações sociais estabelecidas entre seres humanos. Dentro deste enfoque, Nelson Carvalho Marcellino (1990) adverte que está se evidenciando, cada vez mais, o furto da possibilidade da experiência lúdica na infância, seja pela negação temporal e espacial do jogo, do brinquedo, da festa, seja pela lógica do consumo de bens e serviços. Estão “empacotando a infância” como se esta fosse uma mercadoria e desprezando a criança como produtora de cultura. Na melhor das hipóteses, estão “adulterando” as crianças com a negação de suas possibilidade lúdicas de conviver livre e experimentalmente com outras crianças e de vivenciar experimental e livremente contextos diversos. Ora, se na Educação o lúdico poderia encontrar um espaço para se realizar, isto muitas vezes não ocorre devido ao tratamento e objetivos que os professores atribuem às brincadeiras. A racionalização de conhecimentos propostos no interior das aulas a partir destas brincadeiras pedagógicas oportuniza as crianças, em última análise, somente reproduzir os padrões dominantes de pensamento.

A plenitude do lúdico não se dá a partir de uma perspectiva meramente psicológica, mas primordialmente cultural, enfim, relacional. A partir de um conjunto de referências intersubjetivas, a instauração de uma cultura lúdica permite inversões e rupturas com as formalidades e significações da vida cotidiana, fazendo com que atividades consideradas “de verdade” se transformem em atividades “de brincadeira”. No jogo da capoeira este aspecto pode ser efetivamente construído. Em geral, os capoeiras, na roda, rompem com as formalidades da luta, ou seja, fingem lutar, dissimulam o componente luta na dança e no jogo, por meio da malícia e da surpresa.

Convém destacar, ainda, conforme nos aponta Gilles Brougère (1998), que a cultura lúdica não é um bloco monolítico. Ela se particulariza, individualiza-se, dependendo das características dos grupos, dos indivíduos, de seus hábitos e costumes, do ambiente e das condições materiais.

É interessante notar que o lúdico nunca esteve tão em voga. No entanto, ele se apresenta travestido, um lúdico sincopado, ou seja, desprovido de seus componentes essenciais e, na maioria das vezes, se concretiza como arremedo, caricatura, uma mercadoria a ser consumida pelos mais abastados, ou algo a ser praticado para “humanizar” as relações. Esse tratamento instrumental do lúdico desencadeia uma polarização em relação ao trabalho, extremamente vantajosa para o sistema capitalista que, ao colocar em oposição esses dois

setores básicos da existência humana, provoca fragmentação e alienação.

Se Marx considerava o trabalho como o motor do desenvolvimento humano, atividade intrinsecamente criativa em sua origem, e que possibilitava ao homem tornar-se homem, por que ele se transformou num cúmplice dócil do capital? Marx, mesmo, assegurava que essa alienação, esse estranhamento derivava da divisão social do trabalho. Ou seja, alguns homens passaram a impor aos outros as condições em que deveriam trabalhar, resultando na degradação das mais diversas esferas da atividade humana, por força de uma desmesurada busca de produtividade.

Entretanto, esse apelo à produtividade decorrente do modo de produção capitalista estimula a competição entre pessoas e grupos particulares, privilegiando o melhor produto e não aquele que sabe produzir as condições essenciais e necessárias para uma vida digna. Com isso, vem contribuindo para a degradação da natureza e a desagregação da humanidade, acarretando graves danos à dimensão comunitária da vida, gerando, como subproduto, o estresse, doença que pode até matar, e a culpa geralmente é dirigida à vítima e não ao modelo de sociedade em que ela está inclusa.

Assim, uma discussão rigorosa a respeito do lúdico implica em situá-lo dentro do modo de produção capitalista. Deve-se ter claro que uma mudança de perspectiva exige como ponto de partida e de chegada a transformação desta ordem social. Entretanto, a maioria das reflexões não questiona os nexos e as razões históricas que delineiam e determinam a ética e a lógica do sistema capitalista e termina explicando a realidade social superficialmente, pela aparência e pelo utilitarismo dos fenômenos e objetos produzidos na dinâmica cultural.

Não dá para experienciar o lúdico quando não se tem educação, saúde e lazer dignos, que sejam capazes de manter a humanidade dos humanos. Sendo assim, é necessário redimensionar o alcance do lúdico para além da produção, diversão e do entretenimento. Ele faz parte do desenvolvimento humano, portanto, não pode ser diluído como uma panacéia utilitarista. O lúdico tem sua especificidade e requer o seu espaço na vida dos sujeitos. Nesse sentido, é importante compreendê-lo como algo que tem sua própria razão de ser e contém, em si mesmo, o seu objetivo. Ele é, simultaneamente, produzido, distribuído e consumido. Pode-se afirmar que com e através do lúdico é possível exercitar a humanidade, seja no ócio, no jogo, ou no lazer. O lúdico é vida cheia de vida.

Até bem pouco tempo, essas discussões sobre o lúdico não seduziam o

espaço dos adultos, dada a característica “não séria” dos fenômenos relacionados com o brincar. No entanto, a exploração do brincar transformou-se numa das maiores fontes de renda e também numa ferramenta pedagógica no trato com o conhecimento. Assim, a brincadeira reaparece utilitarista nos espaços formais de ensino como recurso didático para subsidiar a educação de crianças, adolescentes e adultos.

Desta forma, através de brincadeiras promovem-se as mais variadas formas de educação, seja para manter inquestionável a ordem social, manter a disciplina, maximizar a técnica, estabelecer hierarquias, propor diferenças de gênero, ou mesmo garantir inclusão, cidadania, respeito às diferenças etc.

Mas, brincar, a partir de um referencial essencialmente lúdico (não utilitarista), significa interagir com o meio e com os outros, como um holograma, cujas qualidades de relevo incluem e expressam quase toda a informação do conjunto que ele representa. Brincar constitui, nesta perspectiva, um ato de resistir à lógica burocrático-racional do adulto, não sucumbindo à lógica do rendimento, da competição, típica do trabalho mecânico e alienante, bastante presente no campo esportivo hodierno, por exemplo.

Convém destacar que o lúdico não é uma atividade programável, artificial, utilitarista, mas uma fruição da condição humana que a Pedagogia tem relegado a segundo plano, quando assume o brincar como sendo um instrumento a serviço de uma dada finalidade. Lúdico é sinônimo de alegria, divertimento, tem uma relação estreita com a arte e o humor. Através do lúdico encontramos espaços para a liberdade, para a criatividade e para o prazer. No lúdico prevalece o riso, o cômico, a ironia, enfim, a diversão, a brincadeira. E isso não é típico apenas da idade infantil. A criança brinca porque é criança, mas o adulto brinca não porque ainda é criança, mas porque é um adulto que não perdeu a capacidade de brincar, que se faz criança nas metamorfoses da imaginação.

Freqüentemente, o lúdico é ingenuamente criticado pelo fato de promover uma suposta “fuga” do mundo das necessidades materiais; entretanto, ele não pode ser confundido com uma algazarra desenfreada sem nenhuma vinculação com o processo de formação humana, na medida em que ele não é e nem deve ser tratado como uma panacéia instrumentalista ou funcionalista programável para atender determinadas exigências. É importante reafirmar que o lúdico é uma dimensão da condição humana, é um componente da vida humana, decifrável apenas por quem o vive plenamente. Como disse certa fei-

ta a avó de um dos participantes do Projeto: “*Ele tá em casa ele brinca, sozinho ele tá só brincando, tá virando*” (Dona Iúna, avó de Pandeiro, 07 anos, 11/11/04).

O jogo de capoeira pode contribuir para uma significativa materialização do lúdico, dada as suas características históricas, filosóficas e ritualísticas. Aliás, à medida que observávamos os comportamentos dos integrantes do projeto, íamos percebendo seus desejos de transformar suas ações em aventuras lúdicas.

A metodologia adotada em várias aulas-encontro visava promover a brincadeira de capoeira como uma nova possibilidade de se brincar, juntamente com outras brincadeiras mais tradicionais, como futebol, pega-pega etc. Influenciados por essa idéia, durante algumas aulas-encontro, os integrantes do projeto criavam formas de rodízio entre as brincadeiras tradicionais e a brincadeira de capoeira.

Inúmeras vezes pudemos observar a brincadeira de capoeira ou movimentos específicos dela nos espaços para além do projeto, nos momentos em que se reuniam para brincar, onde os participantes do projeto eram os sujeitos determinadores de suas brincadeiras, incorporando-as ao rol de brincadeiras cotidianas da rua da escola. Muitas vezes, ao saírem da roda com os olhinhos brilhando e um sorriso brejeiro na face, deixavam transparecer que haviam participado de uma atividade realmente gratificante e desafiadora. Nela, acesavam fatos históricos através das mensagens das cantigas, interagiam com os demais, num jogo de desafios, conflitos, negociações e surpresas, e, com isso, aprendiam a conhecer os seus próprios limites, assim como os colocados pela trama complexa de relações que se entrelaçam numa roda de capoeira.

Talvez essas complexidades possam acenar para formas mais autônomas e menos dirigidas de exercício do lúdico. Daí o seu caráter rebelde, ou seja, algo imprevisível, indomável, indomesticável, uma vez que o jogo na roda requer cada vez mais criatividade e improvisação para que o próprio jogo possa continuar motivando e estimulando os jogadores.

Em outras palavras, o jogo na roda de capoeira constitui uma possibilidade concreta de exercício da plenitude lúdica, pelo fato de poder agregar, num mesmo espaço-tempo, coletivos interessados em intercambiar conhecimentos, emoções e gestos sem o crivo da padronização, da uniformidade e da opressão, conforme pudemos verificar a partir da observação dos comportamentos dos integrantes do projeto. A maioria demonstrou que o jogo da

capoeira era uma brincadeira gostosa e diferente que não tinha muita cobrança em relação a um padrão pré-estabelecido, como expressou um dos participantes em entrevista: “*brincar de gingar vale, é massa também. Acho que é melhor que essas brincadeiras*” (Berimbau, 14 anos, 11/11/04), referindo-se as do tipo “pega-siri” e “pega-esquiva”, utilizadas com a finalidade de se trabalhar aspectos técnicos da capoeira através da brincadeira.

Como a roda de capoeira é um fato social objetivo e singular, nunca volta a se repetir da mesma forma, pois sofre a ação das subjetividades humanas, das emoções e dos sentimentos momentâneos e circunstanciais que não mais se repetirão. O conjunto de elementos objetivos (ato motor, estilo, técnica, tática etc.) e subjetivos (sensações, emoção, representação intelectual, imaginação etc.), naquela configuração alcançada, se esgota ali. É como se a produção e o consumo de uma roda de capoeira ocorressem simultaneamente. Por isso, cada roda tem seu axé, sua história. Percebemos, portanto, que a plenitude de uma roda de capoeira se consolida no presencial, no atual, da mesma forma que a materialização do lúdico, pois, conforme foi visto, ela tem sua base real no “aqui e no agora”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu um contato direto dos professores-pesquisadores com o cotidiano, a pobreza e a riqueza de uma comunidade ainda permeada de carências. Os serviços públicos são precários e, com exceção da linda praia, as crianças e os adolescentes não contam com espaços públicos para se encontrarem e brincarem. A Escola Januária reflete importante parcela da realidade educacional brasileira e expressa o descaso do poder público com a educação institucionalizada daqueles que mais precisam dela. Ainda assim, a experiência foi gratificante e enriquecedora. Provavelmente, muitos participantes deste projeto jamais esquecerão esta experiência e mesmo com as dificuldades, os desencontros e algumas incoerências, ela valeu a pena, pois no dizer de um dos participantes: “(...) *foi bom, melhor do que nada* (Queixada, 17 anos, 11/11/04)”.

A cantiga interativa e o lúdico rebelde constituíram as categorias empíricas de análise desta pesquisa e através delas pudemos experimentar, problematizar, teorizar e reconstruir os conhecimentos que fazem parte do acervo

capoeirano, numa perspectiva de autogestão e auto-determinação.

Por fim, esta experiência nos remeteu à possibilidade de tratar a capoeira como uma atividade humana plena, suficiente em si, desprovida da necessidade de outras modalidades de brincar para sua realização ou seu aprendizado. Ela já é seu próprio estímulo. Ao contrário do que fazem alguns professores quando propõem seu aprendizado através de modelos prontos de brincadeiras e jogos preconcebidos, a capoeira pode ser tratada como uma brincadeira em si e para si. Ou seja, a roda de capoeira constitui-se numa densa e expressiva atividade que os capoeiras dão para si mesmos. Não se trata de um conceito ou uma idéia intelectualizada, ela precisa ser executada para ser vivida. Cada roda é uma sinfonia, executada sem partitura. O gesto e o canto materializam composições sempre originais que dificilmente se repetirão.

Entretanto, convém observar que, embora eles possam ser exercitados numa dimensão lúdica, que flui em si mesma, que não pretende provar nada, que não quer parecer nada, esses passos e cantos que os capoeiras encenam e entoam na roda, além de expressarem a explosão da vida, são também reflexos de outros passos e cantos vividos em outros contextos. Os passos da capoeira são passos da vida.

Um verso do poeta João Cabral de Melo Neto, em “Morte e Vida Severina”, em parte, sintetiza a trajetória desse projeto:

E não há melhor resposta  
que o espetáculo da vida:  
vê-la desfiar seu fio,  
que também se chama vida,  
ver a fábrica que ela mesma,  
teimosamente, se fabrica,  
vê-la brotar como há pouco  
em nova vida explodida;  
mesmo quando é assim pequena  
a explosão, como a ocorrida  
mesmo quando é uma explosão  
como a de há pouco, franzina;  
mesmo quando é a explosão  
de uma vida severina.

(MELO NETO, 2000, p.80).

## Referências

AMADO, J. **Bahia de todos os santos**: guia das ruas e dos mistérios da cidade de Salvador. 12a ed. São Paulo: Martins, 1966.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CARDIN, F. **Tratado da terra e da gente do Brasil**. Rio de Janeiro, 1925.

CASCUDO, C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 3a ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1972.

DECANIO FILHO, A. A. **A herança de Pastinha**. Salvador: o autor, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LORENZ, K. **A demolição do homem**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Cadernos de Pesquisa**. Núcleo de Filosofia e História da Educação – UFBA, p. 9-25, 1998.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, 1990.

MELO NETO, J. C. de. **Morte e vida severina e outros poemas para vozes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7a ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

PIRES, A. L. C. S. **A capoeira no jogo das cores**: criminalidade, cultura e racismo na cidade do Rio de Janeiro (1890-1937). Dissertação (Mestrado em História). Campinas-SP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Movimentos da cultura afro-brasileira**: a formação histórica da capoeira contemporânea (1890-1950). Tese (Doutorado em História). Campinas-SP, Departamento de História,

Universidade Estadual de Campinas, 2001.

REGO, W. **Capoeira Angola**: um ensaio sócio-etnográfico. Salvador: Itapuã, 1968.

REIS, L. V. S. **O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil**. São Paulo: Publisher Brasil, 1997.

SANTIN, S. **Educação física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. 2a ed. Porto Alegre: Edições EST/ESEF-UFRGS, 1996.

SILVA, A. M. **Dicionário da língua portuguesa**. Lisboa: Empresa Literária Fluminense, 1877.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VIEIRA, L. R. **O jogo de capoeira**: cultura popular no Brasil. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1989.



# Hip hop e cultura: revelando algumas ambiguidades<sup>12</sup>

ASTRID BAECKER ÁVILA

PATRICIA DANIELE LIMA DE OLIVEIRA

LANA GOMES PEREIRA

Na contemporaneidade, as práticas corporais estão, predominantemente, subjugadas a lógica do capital, servindo como mais um dos mecanismos de estranhamento e manipulação dos seres humanos. Isso redundando na mercadorização de tais manifestações, consolidando uma sociedade determinada pelas relações de troca, cujo maior objetivo é a produção de mais-valia para produção e reprodução do capital. Embora existam outras relações sociais de produção que não são capitalistas, são estas últimas que condicionam os seus diferentes modos de ser. O fato desta forma de organização social ser extremamente contraditória é que engendra as condições de sua própria superação, o que também nos permite pensar na possibilidade da re-significação das práticas corporais e, em seu interior, as técnicas corporais<sup>13</sup>. Nesse sentido, o Movimento Hip Hop<sup>14</sup> pode nos apresentar elementos importantes para tal re-significação, pois perspectivam a formação de um movimento de resistência. Mas, também o Movimento Hip Hop possui inúmeras contradições, como se verificou ao tomarmos

---

<sup>12</sup> O texto que ora apresentamos é elaborado a partir do relatório final da pesquisa-ação "Hip Hop, Movimento e Cidadania", resultado da reflexão teórica desenvolvida junto à pesquisa "As práticas corporais no contexto contemporâneo: explorando limites e possibilidades".

<sup>13</sup> Utilizamos-nos da compreensão de Marcel Mauss (1974).

<sup>14</sup> O Movimento Hip Hop é formado pelos quatro elementos: o DJ e o MC, que fazem o rap – a música, o break – a dança, e o graffiti – desenhos e mensagens feitos com spray, arte plástica.

como referência a forma como surgiu até suas diferentes formas de existir na realidade social, que manifesta uma ambigüidade entre conformismo e resistência.

A pesquisa objetivou analisar o processo de formação desenvolvido com os educadores do Movimento Hip Hop. Buscamos verificar quais são as modificações ocorridas na prática pedagógica realizada por estes ao trabalharem com oficinas de Graffiti, Break, DJ e MC, na sede social do Grêmio Recreativo da Escola de Samba Unidos da Coloninha, em Florianópolis.

O recorte que ora apresentamos partiu da necessidade de aprofundarmos os conceitos utilizados nesta pesquisa, refletindo o Hip Hop por meio da discussão da cultura popular e da cultura hegemônica.

O grupo de pesquisadores foi formado por seis educadores do Movimento Hip Hop e três professoras vinculadas a Universidade Federal de Santa Catarina, o que requereu uma postura metodológica, voltada para pesquisa-participante. Esta

remete à necessidade não só da inserção do pesquisador no meio, como uma participação efetiva da população pesquisada no processo de geração de conhecimento, concebido fundamentalmente como um processo de educação coletiva (HAGUETTE, 1987, p..95).

Assim, este trabalho é a síntese de nosso esforço conjunto em construir os alicerces teóricos que nos permitiram mergulhar mais profundamente nessa manifestação sócio-cultural que é o Hip Hop.<sup>15</sup>

## CULTURA E HIP HOP: ELUCIDANDO ALGUNS CONCEITOS<sup>16</sup>

Consideramos a cultura como uma esfera importante no contexto de re-significação das técnicas corporais, por isso precisamos esclarecer ao que nos referimos ao tratarmos desse conceito. No debate acerca de “cultura”, Raymond Williams (1992) traz uma importante contribuição, procurando demonstrar

<sup>15</sup> Uma versão preliminar deste texto foi apresentado no II Congresso Sul-brasileiro de Ciências do Esporte, com o título “Cultura, hip hop e resistência”.

<sup>16</sup> Este tópico baseia-se na dissertação de mestrado de Astrid Avila. *As relações entre cultura e subculturas: circunscrevendo a cultura corporal*, 2000.

como se configura a *Sociologia da Cultura*. Segundo o autor, existem questões fundamentais quanto “à natureza dos elementos formativos ou determinantes que produzem essas culturas características” (idem, p.11), o que tem levado a diferentes respostas, ampliando significativamente o leque de definições. Assim, “dentro das tradições alternativas e conflitantes que tem resultado desse leque de respostas, a própria ‘cultura’ oscila, então, entre uma dimensão de referência significativamente *global* e outra, seguramente *parcial*” (ibidem, grifo nosso).

Justamente pela ambigüidade com que o termo “cultura” se apresenta é que Williams procura tratá-lo “como resultado de formas precursoras de convergência de interesses” (ibidem), destacando duas formas. A primeira, ele denomina de *idealista*, com “ênfase no *espírito formador* de um modo de vida global, manifesto por todo o âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades ‘especificamente culturais’ – uma certa linguagem, estilos de arte, tipos de trabalho intelectual” (ibidem). A segunda, a *materialista*, “com ênfase em uma *ordem social global* no seio da qual uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais” (ibidem).

Estas duas posições orientaram e orientam as pesquisas em sociologia da cultura, mas Williams observa que nos estudos contemporâneos torna-se “evidente uma nova forma de convergência” (idem, p.12), a qual coexiste com as duas posições anteriores. Denomina, portanto, essa terceira posição como “convergência contemporânea”. A convergência contemporânea, ao mesmo tempo em que se assemelha a alguns aspectos das posições anteriores, se distingue em outros: comunga da posição *materialista* quanto à ênfase numa ordem social global, assim como participa da posição *idealista* em sua ênfase em práticas culturais como constitutivas. Porém, difere da primeira “por sua insistência em que a ‘prática cultural’ e a ‘produção cultural’ - seus termos mais conhecidos - não procedem apenas de uma ordem social diversamente constituída, mas são elementos importantes em sua constituição” (ibidem); como se afasta da posição *idealista* quanto ao “espírito formador”, pois na *convergência contemporânea* a cultura é entendida “como o sistema de significações mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada, estudada” (idem, p.13).

Pode-se entender aqui que da mesma forma que o sistema social engendra a cultura esta engendra o sistema social. Essa idéia é importante porque abandona o entendimento da cultura como “reflexo” mecânico da estrutura econômica. Essa não é uma discussão tangencial a respeito da cultura, pois muitas vezes ocorre um certo reducionismo dos aspectos culturais em algumas leituras mecanicistas que entendem a consciência humana como conseqüência “imediate” da estrutura econômica. Entende-se que esse processo é muito mais “mediatizado” do que imediato, o que leva a considerar, como bem retrata Lucien Goldmann (1979, p.111), a primazia da economia no pensamento e no comportamento dos seres humanos “como fator dinâmico do movimento progressivo histórico”, mas leva à compreensão de que fatos sociais significam-se em uma totalidade. Assim,

... implica na idéia de que, de um lado, não há história autônoma da economia, do pensamento, da religião etc..., mas também que, por outro lado, não há, se olharmos o conjunto da história, primazia que se repita de direito e necessariamente para este ou para aquele setor particular da vida social. Esta [...] constitui sempre uma totalidade estruturada, com a reserva, contudo, de que o tipo preciso de cada estrutura particular varia mais ou menos depressa no decorrer do tempo. (idem, p.110).

Isso merece destaque nos estudos sobre a cultura<sup>17</sup>. Portanto, são as condições dadas em uma sociedade capitalista que suscitam uma teoria do reflexo, pois

a consciência tende, com efeito, a tornar-se simples reflexo, a perder toda a função ativa, na proporção em que o processo da *reificação*, conseqüência inevitável de uma economia mercantil, se estende e penetra no âmbito de todos os setores não econômicos do pensamento e da afetividade (idem, p.111).

---

<sup>17</sup> O próprio Williams, em sua obra “Cultura”, demonstra como historicamente se estabeleceram as relações dos produtores culturais com seus meios de produção. Revelando a tendência ao alastramento das relações capitalistas de produção e circulação, onde o trabalhador cultural perde de vista seu “objeto” de trabalho, ficando engessado dentro da divisão social do trabalho. O autor mostra que também coexiste com essa tendência uma contra-tendência, embora sejam suscetíveis às pressões das formas dominantes das modalidades do capitalismo. Assim, afirma: “Contudo, pelo menos se pode dizer que a longa e complexa história das relações entre os produtores culturais e seus meios materiais de produção ainda não terminou, mas continua aberta e ativa” (WILLIAMS, 1992, p.177).

O processo de reificação, segundo Georg Lukács (1989), pode ser percebido na forma aparente das coisas como sendo independentes, assim como a economia é fetichizada, a forma cultural que emana nas sociedades capitalista é reificada, parece independente da vontade dos seres humanos, como algo natural, que tem seu próprio percurso.

Isso não significa dizer que a esfera cultural seja simplesmente condicionada pela ordem social vigente, mas possui uma forte tendência em sê-lo. Por isso, talvez mais importante do que indicar essa determinação seria deixar transparecer os nexos da relação entre as produções culturais com este sistema social vigente. Poderíamos pensar em substituir a noção de reflexo pela categoria da “mediação”, o que nos permitiria entender essas relações de forma mais flexível. WILLIAMS (op.cit., p.23), quando trata da análise dos elementos sociais em obras de arte, na tentativa de compreendê-los em sua complexidade, considera inevitável estender-se para os estudos das relações sociais. Para tal, propõe que a “idéia de ‘reflexo’ – segundo a qual as obras de arte incorporam diretamente o material social preexistente – é modificada ou substituída pela idéia de ‘mediação’”.

Os aspectos culturais não podem ser compreendidos desarticulados do contexto onde são produzidos. Podemos então voltar ao debate do início do texto: entre uma concepção ampla de cultura – como um modo de vida global e uma concepção mais específica de cultura – como constituída de atividades artístico-culturais. Assim, consideramos necessárias ambas as posições, pois é nas manifestações particulares que caracterizam os aspectos culturais de um dado grupo ou sociedade que podemos também compreender, analisando as inter-relações com os demais aspectos da vida social, as significações desse modo de vida global. Aceitar essa abordagem ampla como suficiente seria remeter para os estudos culturais todas as formas de produção humana, ou seja, cultura englobaria todos os campos de conhecimento, sendo impossível qualquer precisão ou até mesmo estudá-la, pesquisá-la.

É justamente no sentido de abordar de forma muito mais ampla a especificidade da produção cultural que reside este enfoque de cultura. Para tal, é necessário também circunscrever aquilo a que estamos nos referindo no que diz respeito à produção cultural, sendo esta, segundo WILLIAMS (idem, p.13), além das artes e as formas de produção intelectuais tradicionais, também todas as “práticas significativas” – desde a linguagem, passando pelas

artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso”.

A cultura não deve ser pensada de forma homogênea, como muitas vezes parece. Nestor Canclini (1983, p.18) caracteriza a cultura como “um tipo particular de atividade produtiva, cuja finalidade é compreender, reproduzir e transformar a estrutura social e brigar pela hegemonia”.

Em uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas que disputam a hegemonia, é mais prudente nos referirmos a uma cultura subalterna – das classes dominadas – como uma forma de se apropriarem da cultura hegemônica, mas que não é idêntica à cultura dos dominantes. Essa é uma distinção fundamental para podermos compreender o movimento no campo da cultura. Também essa divisão em dois grandes blocos seria insuficiente para análises mais específicas; assim, pode-se retomar da antropologia cultural a noção de grupos sociais, que, por sua vez, são formados por diferentes subgrupos.

Esses subgrupos só podem ser identificados porque se distinguem por alguns aspectos da forma de pensar ou de se comportar do grupo do qual fazem parte e, sendo assim, formam uma subcultura. Esta pode ser entendida como

o aspecto particular que uma cultura assume junto a uma parte definível e individualizável (subgrupo) do grupo cultural; aspecto particular dado pela diferença não demasiado forte em um número não demasiadamente elevado de modelos (caso contrário, ter-se-ia não uma subcultura, mas uma cultura diferente)” (RONCIONI apud SATRIANI, 1986, p.50).

Com isso, pretende-se questionar o que este entendimento da antropologia serviria para se refletir o contexto do Hip Hop.

Existe, dentre as várias técnicas corporais, a produção cultural do Movimento Hip Hop, que pode ser vista como uma cultura que engendra diferentes subculturas. Consideremos a entrevista exploratória feita com os educadores do Movimento Hip Hop, que ministraram as oficinas na Colônia, como forma de ilustração. O entendimento que estes possuem sobre o papel do Movimento Hip Hop e as estratégias para chegar ao seu objetivo – a revolução –, segundo eles é diferente daquele vislumbrado por outras *crews*<sup>18</sup> de

---

<sup>18</sup> s Crews são a forma como estes se organizam em grupos, que podem ser tanto de break, como de grafite, de MC e de DJ.

Florianópolis. As diferenças circunscrevem-se, para eles, na forma como pretendem fazer a dita revolução, pois, segundo um dos educadores do Movimento Hip Hop, “existe muita ignorância em relação ao que é de fato o Hip Hop”, o que causa as divisões internas deste. Para alguns, segundo este educador do Movimento, “o Hip Hop é visto como uma mercadoria”. Assim, essas diferentes formas de existir do Hip Hop e de sua produção cultural podem representar uma forma de subcultura, dependendo das relações que estas engendram. É justamente frente a essa possibilidade de ser re-significado, em diferentes contextos e circunstâncias, que o movimento denota sua ambigüidade, revelando ora aspectos que contribuem para a dominação, ora aspectos que contribuem para a resistência, buscando a constituição de ações contra-hegemônicas.

Para tornar possível o entendimento dessas tensões entre a cultura e as subculturas, utilizaremos duas formas diferentes de coexistirem na esfera cultural, as quais guardam íntima relação, mas refletem formas desiguais de apropriação da riqueza cultural: as culturas populares e as culturas hegemônicas. Assim, para esta análise, o

enfoque mais fecundo é aquele que entende a cultura como um instrumento voltado para a compreensão, reprodução e transformação do sistema social, através do qual é elaborada e construída a hegemonia de cada classe” (CANCLINI, 1983, p.12).

## HIP HOP EM MOVIMENTO: CULTURA POPULAR OU HEGEMÔNICA?

Embora, muitas vezes, a cultura popular possa ser facilmente identificada na concepção dos órgãos oficiais e estatais com o tradicional, o regional, o folclore, é preciso compreender os nexos que fazem com que esta seja caricaturizada desta forma. Apesar dessa concepção não ser tomada como parâmetro nesse estudo, buscamos compreender a intenção que a justifica como tal. Pois, é através desta caracterização que a cultura erudita, dominante, se sobrepõe sobre as outras formas de expressão, as populares. A classe hegemônica refere-se à cultura popular como algo primitivo, que necessita evoluir. Podemos considerar que o tratamento dado ao popular vincula-se a

uma concepção evolucionista de cultura, em que se consideram determinadas formas atrasadas. Há ainda uma outra relação que deve ser mencionada. Diz respeito ao fato das culturas populares serem denominadas como cultura dos dominados, das classes subalternas, mas por quem são designados assim?

Marilena Chauí (1996, p.9) nos coloca uma interessante questão a respeito da cultura popular: “Seria a cultura do povo ou a cultura *para* o povo?” A cultura popular é uma forma pela qual os dominados se organizam, compreendem, apreendem e re-significam a cultura hegemônica. Mas não é uma cultura feita pelos dominantes para os dominados e sim a forma como estes captam e apreendem as manifestações culturais, inclusive da cultura dominante.

Estas definições possuem contornos que não podem ser apreendidos por uma caracterização feita *a priori*, como, por exemplo, considerar alguns objetos e utensílios como artesanato, ou simplesmente levar em conta a origem de sua produção para dizer aquilo que é popular ou não. Este contorno só pode ser dado pelas relações sociais, ou melhor, por uma posição e uma prática situada dentro dessas relações, pois, “nenhum objeto tem o seu caráter popular garantido para sempre porque foi produzido pelo povo ou porque este o consome com avidez; o sentido e o valor popular vão sendo conquistados nas relações sociais” (CANCLINI, *op.cit.*, p.135). Neste trabalho não buscamos adotar a cultura popular “como uma outra cultura ao lado (ou ao fundo) da cultura dominante, mas como algo que se efetua por dentro dessa mesma cultura, ainda que para resistir a ela” (CHAUÍ, *op.cit.*, p.24).

Retomamos aqui o caso do Hip Hop, que pode ser considerado, por sua origem, como cultura popular. O Hip Hop identificado como cultura possui certos desdobramentos. Destacaremos dentre esses os aspectos que contornam o conceito de “popular”, que segundo CHAUÍ (*idem*), nos deixou como herança as visões romântica e elitista. A primeira se refere a idéia de cultura popular como algo que é feito pelo povo e que por este fato é boa e verdadeira. A segunda visão coloca que o que o povo faz é antigo e atrasado e que necessita ser melhorado, evoluir, tornar-se “civilizado”. CHAUÍ (*idem*) propõe uma terceira via que destaca a dialética entre estas visões que estão em constante movimento.

Durante o processo de formação nos foi possível perceber em alguns dos educadores do Hip Hop a influência dessa visão romântica, sobremaneira na forma de compreender o papel do Movimento Hip Hop na sociedade.

Podemos evidenciar isso através da seguinte fala:

*“O papel do Movimento Hip Hop é trabalhar a mente das crianças, principalmente das crianças. Para que elas não caiam no caminho das drogas, assalto, roubo, para que não sigam o caminho errado. Trabalhar junto com o movimento, através do grafitti, break. Mostrar para as crianças como no break se faz não precisa brigar se você pode dançar, porque existem brigas entre galeras de bairros e o break pode ser uma alternativa, ao invés de brigar você pode dançar, ver quem dança melhor” (Daniel, 23/07/04, 20 anos).*

Outro educador reforça essa perspectiva reforçando o moralismo:

*“O papel do Movimento Hip Hop, geralmente nas periferias é assim... livrar assim o... porque muitas pessoas entram para a vida do crime das drogas, entrando para o lado errado, e o hip hop assim tem como ajudar. Porque uma pessoa que dança e que ela já tem um papel dentro do hip hop, ela dançando ela não vai querer se envolver com coisa errada, ela não vai querer robar, ela não vai querer usar drogas, ela vai se preocupar mais com aquele negócio social, então, assim muitas pessoas vão pra esse lado, só que tem algumas que não tem a consciência do que é a cultura hip hop e por isso depois acabam se envolvendo com isso. Não é bem uma tarefa, porque não é todo mundo que curte, que gosta do movimento, é mais para as que gostam do movimento” (Edson, 27/07/04, 20 anos).*

Outro ainda ressalta que

*“Bom eu acho assim, o papel do Hip Hop não só como Mc, B. Boy, Graffiteiro e DJ é sempre resgatar a auto-estima de quem não tem auto-estima, ou quem tá com auto estima baixa, ou seja, o pessoal mais pobre, a periferia, porque, tipo assim, hoje em dia tem muita gente que fala: “- ah, mais fala um monte de palavrão, não sei o que”, realmente tem Raps que minha mãe não consegue escutar que é muito palavrão, só que, tipo assim, eu procuro passá, tipo assim, não só pra minha mãe, mas pra outras pessoas de mais idade “não tenta só escutar o palavrão que ele fala, tenta escutar o conteúdo da mensagem” só que infelizmente tem muita gente que tá sendo*

*um pouco demagogo, sobem no palco falam um monte de coisa, mas não faz nada. Mas o papel do hip hop na sociedade é mais ou menos esse lado resgatar a auto-estima” (Carlos, 23/07/04, 24 anos).*

As respostas das primeiras entrevistas indicavam que os educadores compreendem o papel do Movimento Hip Hop, predominantemente, como tentativa de salvação “individual”, sem desencadear para as ações coletivas que visem a transformação social. Já nas entrevistas finais podemos destacar uma mudança, como nas palavras de André (20/09/04, 19 anos):

*“A gente tem um objetivo que a gente fala nas letras que é a revolução, é para atingir esse objetivo, a gente é obrigado a passar umas mensagens. Para a molecada abraçar e para ir, andam até chegar no objetivo. As mensagens são: se afastar das drogas, dos crimes, procurar mais a leitura, o estudo. Procurando atingir esses objetivos, eles vão colocar a cabeça no lugar e entender qual o objetivo da revolução. A revolução é fazer com que a gente se organize e tenha união e só através da união a gente pode mudar alguma coisa, né?”*

Dessa forma, os educadores do Movimento Hip Hop passam de uma visão romântica e até salvacionista da cultura popular para um entendimento mais dialético, compreendendo a cultura como movimento, como algo que precisa ser refletido e modificado. Passam da idéia de responsabilização dos indivíduos para a idéia da necessidade de organizarem-se coletivamente com o intuito de provocar mudanças sociais.

Chamamos a atenção para o fato de que não existe a cultura em geral, como se esta fosse o conjunto das diferentes subculturas, que numa existência harmoniosa se somam e formam a cultura geral. Como diz CANCLINI (1983, p.18),

não existe a cultura em geral, tampouco se pode caracterizar a cultura popular por uma essência ou por um grupo de traços intrínsecos, mas apenas pela oposição diante da cultura dominante, como o resultado da desigualdade e do conflito.

É nesse sentido que precisamos considerar a formação dos educadores

populares como uma das estratégias necessárias no processo de transformação social. Muitas vezes, podemos perceber o quanto a forma de pensar dos integrantes do Movimento Hip Hop está inculcada no pensamento dominante e é somente através do acesso a outras formas de pensar (teorias) que eles podem refletir seu próprio entendimento sobre a sociedade, o ser humano e o papel do movimento nesse contexto histórico-social.

Surge-nos então uma questão: Será que a produção cultural que se materializa no Hip Hop pode ser definida como popular? A resposta mais prudente para essa questão nos parece ser: depende! Depende das relações concretas que ocorrem em um determinado contexto. O Hip Hop só pode ser adjetivado de popular - ou não - a partir de uma análise do processo como um todo, que engloba a sua produção, circulação e consumo. É preciso salientar que o produto desse processo é um produto *não material* - como descrito por Karl Marx (1978) - e este, por sua vez, difere do *produto material*, em sua própria natureza, não se adaptando tão facilmente à forma das relações capitalistas como o *produto material*. É muito mais fácil se industrializar canetas do que capoeira, poesia... Vale notar que as relações capitalistas têm se alastrado em relação aos produtos *não-materiais*.

WILLIAMS nos demonstra isso com nitidez quando discute a relação dos escritores com as editoras, referindo-se a um período em que as relações, segundo ele, podem ser definidas como *pós-artesanal produtivo* e logo após como *profissional de mercado*, onde acontecia de fato que

uma obra se originasse de uma encomenda de um livreiro ou de um editor. Na estrutura empresarial, porém, isso se tornou mais comum, em relação com um mercado extremamente organizado e plenamente capitalizado, no qual a encomenda direta de produtos vendáveis planejados tornou-se uma modalidade comum”<sup>19</sup> (WILLIAMS, op.cit., p.51).

Isso mostra como a própria produção cultural vem sendo encomendada segundo determinados interesses, os do capital. Assim, o próprio Hip Hop, enquanto produção cultural que nem sempre se efetiva vinculado a uma

---

<sup>19</sup> Williams distingue os diferentes processos pelos quais passa o artesão até chegar a forma de profissional empresarial. O que ajuda na compreensão de como as formas capitalistas de produção têm se alastrado no que se refere aos bens culturais.

compreensão de movimento social, é em muitas situações capturado pela cultura de massa<sup>20</sup>. E é esta forma de manifestação da cultura Hip Hop que têm proliferado por todo o mundo, através dos meios de comunicação de massa, como mais um dos “modismos” que têm colaborado na constituição de nossas técnicas corporais.

A sua origem pode ser facilmente identificada com a cultura popular, pois o Hip Hop surge, segundo Viviane Magro (2002, p.68),

nos Estados Unidos, nos últimos anos da década de 1960, unindo práticas culturais dos jovens negros e latino-americanos nos guetos e ruas dos grandes centros urbanos [tornando] para muitos jovens o lazer em forma de luta e resistência.

É em seu processo de circulação que vamos identificar algumas contradições, pois ele se manifesta tanto como movimento social que tem como finalidade a superação do capitalismo, como uma manifestação artística e

---

<sup>20</sup> Apoiamo-nos em Chauí (1996, p.28-29), para considerarmos a cultura popular como algo distinto da cultura de massas; tal posição se expressa a partir de quatro motivos: o primeiro refere-se à situação brasileira, na qual os meios de comunicação de massa são uma concessão estatal a empresas privadas, mas que permanece sob os auspícios do Estado, mantendo-se assim o controle ideológico e político. Para Chauí, “identificar Cultura Popular e Cultura de Massa, neste caso, significaria fazer do primeiro uma realização dos dominantes. Preferimos aquelas situações nas quais práticas populares se relacionam com as expressões dos meios de massa, aproximando-se ou distanciando-se delas, incorporando-as com modificações ou recusando-as”. O segundo motivo diz respeito a vantagem que tem esta “de assinalar aquilo que a ideologia tem por finalidade ocultar, isto é, existência de divisões sociais, pois referir-se a uma prática cultural como Popular significa admitir a existência de algo não popular que permite distinguir formas de manifestação cultural numa mesma sociedade”. Ao contrário da noção de “Massa” que “tende a ocultar diferenças sociais, conflitos e contradições”. Vinculando, dessa forma, a visão de mundo da ideologia contemporânea, onde a sociedade se traduz em uma “imensa Organização funcional”, com o paradigma de uma determinada racionalidade, onde “tanto a idéia das classes sociais e de sua luta ficam dissimuladas, graças à substituição dos *sujeitos sociais* pelos *objetos sócio-econômicos* definidos pelas exigências da Organização”. O terceiro é que o contraponto da noção de Massa é a de Elite, isto “tende a reduzir o social a duas camadas, a ‘baixa’, formada pelo agregado amorfo de indivíduos anônimos – a ‘massa’ – e a ‘alta’, formada pelos indivíduos que se distinguem dos demais pelas capacidades extraordinárias – a ‘elite’, os melhores e maiores”. Isso dissimula a constituição social. Principalmente quando a ideologia propaga o conceito de “mobilidade social”, fazendo com que os seres humanos acreditem que para subir das Massas à Elite, dependem apenas de seu esforço pessoal. “Mas também a distinção massa/elite justifica e legitima a subordinação da primeira à segunda”. Isso acarreta uma compreensão de que os dominantes não o são assim por possuírem “os meios de produção, os postos de autoridade e o Estado”, mas por deterem os saberes necessários para governar, demonstrando, dessa forma, “competência para detê-los”. Resultando em implicações, como, “por um lado, que a ‘Massa’, esta desprovida de saber, de fato e de direito, é considerada vazia, passiva, inculta, ignorante, incompetente, precisando ser guiada, dirigida e ‘educada’ (o que seria feito por uma Cultura de e para a Massa, forma menor de cultura dominante, outorgada pela elite). Por outro lado, significa que a “Massa”, de facto e de jure, está despojada de poder sendo por isso potencialmente perigosa, precisando ser vigiada e disciplinada...”.

cultural que se conforma com o *status quo*. Sendo que existem ainda outras formas que combinam ambas as coisas em processos difusos e complexos e que não são o foco de análise nesta pesquisa. Ocorre tanto um processo de captura da cultura popular pela cultura hegemônica, como um processo de re-significação da cultura hegemônica em uma cultura popular de resistência.

O Hip Hop vem sendo capturado pela cultura de massa que lhe imprime outro sentido, re-significando-o a favor dos interesses da cultura hegemônica. É interessante a forma como determinados integrantes do Movimento Hip Hop deram respostas a essas tentativas da mídia em cooptá-los. Entre estes, a característica mais marcante é o entendimento que possuem do papel da grande mídia. Alguns integrantes do Movimento se organizam em “posses”, “gangues” e associações culturais, sendo estas as formas como os diferentes grupos de hiphoppers denominam suas agremiações que tem como objetivo a discussão acerca da negritude, dos problemas sociais, da realidade da periferia, o marxismo, discussões essas que subsidiam a formulação das letras do rap.

Neste caso que citamos acima, o Hip Hop pode ser considerado, na esfera da circulação, como cultura popular, pois, em algum aspecto, difere da cultura hegemônica. É necessário que na prática do Hip Hop se garanta a assimilação desse como uma forma de organizar e expressar o cotidiano a partir de um ponto de vista de classe ou de grupo. Isso não requer uma postura de contra-hegemonia, mas que seja uma manifestação “diferenciada que se realiza no interior de uma sociedade que é a mesma para todos, mas dotada de sentidos e finalidades diferentes para cada uma das classes sociais” (CHAUÍ, op.cit., p.24). Portanto, que não seja a própria cultura hegemônica.

Deve ficar claro que pode a cultura popular engendrar em uma mesma manifestação aspectos de dominação e resistência. Dessa forma, para CHAUÍ (ibidem), a Cultura Popular deve ser vista como “expressão dos dominados, buscando as formas pelas quais a cultura dominante é aceita, interiorizada, reproduzida e transformada, tanto quanto as formas pelas quais é recusada, negada e afastada, implícita ou explicitamente, pelos dominados”. Apesar deste caráter ambíguo que possuem as culturas populares, é possível pensar em possibilidades de torná-las contra-hegemônicas.

Na primeira entrevista realizada com um dos educadores, foi possível constatar essa ambigüidade, pois o mesmo assim responde em relação ao papel do Movimento Hip Hop em nossa sociedade:

*“Muita gente acha que o movimento Hip Hop não tem nada com a política, algumas pessoas desligam a TV no horário político, por exemplo, mas é interessante que as pessoas parem alguns dias, para assistirem isso, para tomarmos algumas decisões, para não tomarem atitudes impensadas que depois irão causar conseqüências. Pois o Hip Hop veio para isso, fazerem as pessoas refletirem para não se arrependem. Por exemplo todo mundo tá reclamando da Prefeita Ângela Amin, mas quem foi que elegeu ela? Nós mesmos! Foi a gente, não foi uma imposição, se a gente prestasse atenção, naquelas “imagenzinhas”, “bonitinhas” de campanha, do “leitinho encanado do morro” que ela prometeu, o “leitinho das crianças”, com certeza aquela baderna ali no centro do ônibus poderia ter sido evitada. O Hip Hop ajuda a esclarecer melhor as pessoas da “sociedade”. Quero dizer, sociedade entendida como pessoas de baixa renda, e até entre estes existe o preconceito com o Hip Hop, que até mandam exorcizar se ouvirem falar nisso. Até de classes sociais existe esse conflito do Hip Hop, tem uns que aceitam e outros que não aceitam de jeito nenhum”. (Bruno, 23 /07/04, 25 anos).*

Ao mesmo tempo em que percebem o compromisso político em nossas decisões, como, por exemplo, o voto, não projetam para o movimento uma possibilidade mais organizativa de superar a ordem não somente por dentro da ordem. Podemos dizer que o subverter encontra claros limites ao se propor a lidar somente com as organizações, instituições e leis já instituídas.

A ambigüidade no Movimento Hip Hop também se expressa na forma de lidar com sua produção cultural, nas competições entre os diferentes grupos, bem como em toda uma moda pautada nos *rappers* norte-americanos<sup>21</sup>, que vende uma forma de ser e vestir enquanto tendência mundializada e que se difunde através dos clips das músicas. Assim, muitos jovens vinculam-se ao Hip Hop pensando-o como forma de ascensão social. Isso faz com que se olhe para essas manifestações buscando compreender suas contradições e até antagonismos. Estes antagonismos fizeram com que o grupo de educadores do Movimento Hip Hop que constituem essa pesquisa separassem-se do grupo que se reunia para organizar o Movimento na cidade de Florianópolis.

---

<sup>21</sup> É preciso enfatizar que existem, embora em menor número, hiphoppers norte-americanos que estão fortemente vinculados ao projeto de superação do capital, como Sabac, por exemplo. Estes fazem parte daquilo que é denominado de “Hip Hop underground”.

Para André (23/07/04, 19 anos) o motivo deveu-se ao fato de que

*“a maioria das pessoas pensavam em um lado mais comercial e nós tínhamos uma idéia diferente de que a gente deveria levar isso, levar a cultura hip hop mesmo pra periferia, pro povo em geral, porque não gratuitamente, entendeu? E eles já queriam levar para o lado comercial, tudo que eles queriam fazer queriam cobrar alguma coisa, mas isso para mim não é válido, por isso que a gente teve que separar. (...) pra mim é a diferença que fez com que eu saísse do movimento, desse movimento que eu participava, entendeu? Agora outras diferenças a gente tem que respeitar, seja de estilo, de se vestir, de falar ou de... essa pra mim era ah... existia também o lado da contradição, né? De falar uma coisa, e agir de outra forma entendeu? Isso pra mim, eu não quero pessoas assim ao meu lado”.*

Eles percebem claramente a contradição entre discurso e prática social, repudiando essa conduta para aqueles que se dizem comprometidos com a superação dessa ordem social. André, mais uma vez, assim coloca

*“tu chegar em cima do palco e dizer que tu quer a igualdade social, que tu quer levar a cultura pro povo da periferia, mas na hora de tu (...) daí tu, tu fala isso aí tudo e na hora de promover um evento para mostrar a cultura hip hop, pra apresentar pro povo o que é a cultura hip hop e seus ideais, eles querem cobrar um valor não tão baixo, isso pra mim”. (André, 23/07/04, 19 anos)*

Transparece a ambigüidade também nas intenções de trabalhar com os quatro elementos do Hip Hop

*“... com o passar do tempo o, as idéias do hip hop foi, aliás o movimento foi se dividindo, alguns tinham um lado mais de diversão, outros tinham mais o lado de informação i levar, fazer com que o povo reflita, entendeu? Assim o lado que eu escolhi foi, é o lado, lado di conscientização e lado de levar informação, e a diversão é necessário? É, mais acho que é preciso muito mais a consciência e informação, porque do jeito que tá é complicado o negócio”. (André, 23/07/04, 19 anos)*

CANCLINI (1983, p.10), quando nos mostra a questão do artesanato e das festas para os camponeses de origem indígena<sup>22</sup> como uma possibilidade de construir uma cultura contra-hegemônica, assim coloca

Os mitos e a medicina tradicional, o artesanato e as festas podem servir para a libertação dos setores oprimidos desde que sejam reconhecidos por eles como símbolos de identidade que propiciam a sua coesão, e desde que os indígenas [assim como os hiphoppers] e as classes populares urbanas consigam converter esses “resíduos” do passado em manifestações “emergentes” contestatórias (Acréscimo nosso).

Precisamos compreender a forma que o Hip Hop assume quando é transportado de uma realidade para outra, pois em sua circulação as classes dominantes possuem estratégias que se dão por um duplo movimento:

pretendem impor aos dominados os seus modelos econômicos e culturais e, ao mesmo tempo, procuram apropriar-se do que não conseguem anular ou reduzir, utilizando as formas de produção e de pensamento alheias através da sua refuncionalização para que a sua continuidade não seja contraditória com o crescimento capitalista (idem, p.110).

Assim, os aspectos do processo de mercadorização da vestimenta, das músicas, dos shows que possuem um alto custo financeiro, mostram essa refuncionalização para garantir uma dada hegemonia, tornando o Hip Hop, em determinados casos, uma prática distanciada da reflexão de sua origem e da possibilidade de ser uma forma de luta contra a opressão. Nesses casos, aquilo que servia para caracterizá-lo como popular é justamente o que é transmutado: o seu sentido.

Já na esfera do consumo, temos poucas pesquisas que ajudem a revelar o lugar que o Hip Hop ocupa. Apontamos que este seria um importante tema a ser pesquisado, podendo auxiliar numa compreensão mais aprofundada do Hip Hop.

A relação entre a cultura hegemônica e as culturas populares, nas sociedades atuais, é mediada por uma complexa organização da produção cultural, em que os meios de comunicação de massa desempenham um importante papel.

---

<sup>22</sup> Dos povoados da zona tarasca, no estado de Michoacán, México.

Alguns grupos dentro do Movimento Hip Hop possuem uma vinculação orgânica com a periferia, tratando dessa realidade em suas músicas. “Sem espaço nas rádios comerciais, o Hip Hop descobriu nos últimos anos que, para ampliar a ‘voz da favela’, ou o ‘grito da periferia’, como esses poetas costumam chamar a sua arte, o melhor é usar microfones de pobres: as rádios comunitárias” (Caros Amigos Especial, n° 3). O Movimento sempre viveu e se propagou por fora dos esquemas formais de comunicação de massa, em que os artistas preferiam lançar seus trabalhos em gravadoras independentes e justificavam tal preferência. Mano Brown<sup>23</sup> responde como conseguiu *vencer*<sup>24</sup> numa gravadora tão pequena e com letras tão violentas:

Tudo tem um sistema. Desde que a gente começou gravar, os caras falavam: “Não, porque vocês tem que ir para gravadora grande, que vai tocar na televisão!” Aí eu falei: “É justamente o que eu não quero, né, mano”. Tá ligado? Não quero fazer o que o sistema faz, é tipo uma engrenagem, o barato vem de um lado e já começa a vir de um outro para voltar para baixo de novo. E eu não vou entrar nesse sistema aí. Não quero igual todo mundo faz, vou tentar por outro lado. Teve grupo de rap que era grupo bom, entrou pra gravadora grande e ficou medíocre (Caros Amigos Especial, n° 3).

E responde também quanto a aparecer nos programas de Faustão e de Gugu, enfim, na televisão, dessa forma:

Significa o começo da derrota dos rebeldes. O começo da derrota. Acho que nós estamos começando a ganhar uma batalha pequena de uma guerra gigante. Quando você começa a sair fora do sistema que os caras colocaram você, o controle remoto, tudo tá no domínio dos caras, da televisão, eles tem domínio sobre tudo, tudo que está acontecendo no mundo da música, tá ligado? Todos os estilos. Quando escapa um do controle, os caras viram a atenção praquele lado ali. É o que acontece com a gente. Se a gente voltar pros caras, significa que é uma dissidência que perdeu... aí não existe mais. Os Racionais não pode trair, tá ligado? Tem muita gente que conta com nossa rebeldia (Caros Amigos Especial, n° 3).

<sup>23</sup> Um dos expoentes do Hip Hop, integrante do Racionais MCs.

<sup>24</sup> Surge-nos a seguinte questão: o que seria vencer nesse contexto? As atitudes que o grupo Racionais tem adotado, ultimamente, também podem ser questionadas, pois seus shows, como o que ocorreu em Florianópolis (no terceiro final de semana do mês de março), estão sendo realizados em locais que privilegiam a participação dos “playboys”, com ingressos caros e locais de difícil acesso.

Podemos demonstrar, com isso, como as classes populares são capazes de organizar resistências, rompendo com a massificação dos meios de comunicação de massa. Cabe-nos então recolocar a seguinte questão feita por Ecléa Bosi (1989, p.65): “Ante a pergunta - ‘A cultura de massa vai absorver a cultura popular?’ -, podemos pensar em outra pergunta: ‘A cultura popular vai absorver a cultura de massa?’”

Podemos dizer que determinadas formas de Hip Hop, além de serem uma forma artística, são formas de contestação da realidade social, que com suas letras de rap são uma reflexão sobre a condição dos excluídos, uma reivindicação por justiça e pela instauração de uma nova ordem social<sup>25</sup>. A fala de André elucida a clareza que eles possuem sobre o seu papel e a relação com a mídia:

*“eu acho que o problema tá em..., tá na tv que não educa, tá na música brasileira que, ultimamente, o que tá sendo valorizado é, é aquilo que faz com que o povo não pense, faz com que o povo não pare pra pensar no que tá causando isso tudo, no que é a causa, e no que gera a consequência o povo não tá. Tá, o que eles fazem com a música? A música eles fazem com que o povo dance, não pare pra pensar. E a proposta do rap é físgar no problema para que o povo entenda e tenha consciência de quem é o problema, entendeu? (...) existem muitas causas, é, uma delas é a... a falta de abertura pras comunidades pobres, desculpa o acesso a cultura o acesso a informação pras comunidades mais pobres, entendeu? Então... é então para uma pessoa humilde que mal tem uma tv em casa conseguir uma informação verdadeira, como é que ela vai conseguir? Ela vê na tv aquilo que é manipulado! Passa uma imagem distorcida pra gente! Então a tv já não é um meio de conseguir alguma informação. A gente vê alguma coisa no rap, que a gente vê a realidade mesmo, tenta enxergar a realidade ouvindo música e tenta pensar no que é a causa...” (André, 23/07/04, 19 anos)*

<sup>25</sup> Nas palavras de alguns hiphoppers entrevistados pela Revista Caros Amigos: “Mas somos todos por uma ideologia socialista que acho que é uma coisa que vem desde os Black Panthers [...]. O rap ajuda bastante, é como se fosse o carro-chefe da idéia. Atrai a pessoa a raciocinar, a começar a querer saber.[...] Mas acho que o recado não é só criticar, né? A gente mete o pau na polícia, mete o pau no sistema, só que a gente não pode falar só na consequência, tem que saber a causa e ir em cima dela. E aí, conclusão: a causa é o capitalismo que explorou nossos avós, nossos pais [...] e está explorando a gente até hoje.”(Marcelinho, p. 5). “A Força Ativa [outra associação cultural dos hiphoppers] tem caráter político, social e racial. [...] Eu cresci no meio do rap e sei que o próprio rap, falando da realidade, é uma forma de conscientização. Mas depois você percebe que, além de denunciar, pode transformar a realidade social.” (Gnomo, p.7).

Temos também o Graffiti, que se insere como uma paisagem crítica à urbanização que se solidifica no abismo entre a periferia (local de favelas e casas populares padronizadas) e o centro. Para completar os elementos, temos o Break, como uma dança de rua em que sua técnica pode ser aprendida e reinventada conforme seus dançarinos o desejarem, sendo um espaço para criação, para o novo, recolhendo formas de movimento das mais diversas manifestações da cultura popular. Identificamos que esse movimento pode ser uma forma de contra-hegemonia, que apesar de sofrer da inculcação feita pelos meios de comunicação – ideologia –, consegue refletir sobre a mesma, re-significando o conteúdo de suas mensagens, produzindo, em determinadas circunstâncias, uma arte contestatária, não se deixando engolir pela *mass media*.

Abrem-se, dessa forma, possibilidades para se pensar a resistência, pois “do ponto de vista histórico funcional, a cultura popular pode atravessar a cultura de massa tomando seus elementos e transfigurando esse cotidiano em arte. Ela pode assimilar novos significados em um fluxo contínuo e dialético” (ibidem). A cultura popular pode se apropriar da “cultura instituída e das informações de massa, imprimindo-lhes um sentido inesperado” (CHAUÍ, op.cit., p.44).

Nesse movimento de tensão entre cultura dominante e a cultura popular, no seu duplo aspecto de resistência e conformismo, é que se sustenta, cria-se, formula-se uma dada hegemonia; bem como, dessa forma, podemos negar, reformular, alterar essa dada hegemonia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar o Hip Hop como sendo cultura popular independente das circunstâncias e contexto onde este ocorre pode ser uma forma de escamotearmos suas ambigüidades. Assim, pensamos ser necessário percebermos as contradições presentes na Cultura Hip Hop, bem como no Movimento Hip Hop, para podermos potencializar seus aspectos de resistência. E ainda refletir em que medida também ocorre uma conformação de suas ações a cultura dominante. Esse talvez seja um dos elementos que possibilite a re-significação das práticas corporais em seus quatro elementos.

Percebemos como os integrantes do Movimento Hip Hop estão aten-

tos à tentativa de captura da cultura popular em seus aspectos de resistência, transmutando-a em cultura de massa, buscando sua conformação ao pensamento dominante. Para que possam pensar outras estratégias de enfrentamento, consideramos que seria importante, que estes tivessem acesso ao conhecimento sobre a sociedade, podendo confrontar as diversas teorias com suas concepções, permitindo uma reflexão mais profunda sobre seus entendimentos e das possibilidades de papéis que o Movimento Hip Hop tem e pode vir a ter. Nesse sentido, apontamos para a necessidade de um processo de formação que articule suas experiências, partindo do concreto para abstração e retornando na forma de um concreto pensado. Esse é para nós um desafio, que, num segundo momento, realizamos junto com os integrantes do Movimento Hip Hop.

## Referências

- AVILA, A.B. **As relações entre cultura e subcultura**: circunscrevendo a cultura corporal. Dissertação de mestrado, Mestrado em Educação Física, UFSC, 2000.
- BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras de operárias. Petrópolis: Vozes, 1989.
- CANCLINI, N. G. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CHAUÍ, M. **Conformismo e Resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- ESPECIAL HIP HOP (nº 3) **Revista Caros Amigos**.
- GOLDMANN, L. **Dialética e Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HAGUETE, M. T. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. Rio de Janeiro: Elfos, 1989.
- MAGRO, V. M. M. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o Hip Hop. **Caderno Cedes**, Campinas: CEDES. v. 22 (57), 63-75, 2002.
- MARX, K. **O Capital**, livro I, capítulo VI (inédito). São Paulo: Editora Ciências Humanas LTDA., 1978.
- MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EDUSP, volume II, 1974.
- SATRIANI, L. M. L. **Antropologia cultural e análise da cultura subalterna**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



# Bastidores das práticas de aventura na natureza

HUMBERTO LUÍS DE DEUS INÁCIO

ÉDEN SILVA PERETI

ANA PAULA SALLES E SILVA

PATRICIA ATHAYDES LIESENFELD

## PRELÚDIO

Há algum tempo, pesquisadores de várias áreas, mas especialmente da Educação Física, vêm se debruçando sobre o tema das práticas corporais realizadas junto à Natureza<sup>26</sup>. Tais práticas recebem denominações diversas, que vão desde a que utilizaremos aqui – Prática Corporal de Aventura na Natureza – até a expressão ‘esportes’, sejam eles radicais, ecológicos ou de aventura, passando pela versão espanhola ‘AFAN’, atividade física de aventura na natureza, entre outros. Decidimos utilizar a expressão Práticas Corporais ao invés de atividade física, porque esta última nos remete a uma compreensão restrita de humano, limitada a uma concepção biologicista; enquanto a primeira possibilita um entendimento mais ampliado das múltiplas dimensões humanas. Ana Márcia Silva (2004) nos ajuda neste pensar ao dizer que as práticas que se difundiram pelo mundo sob denominações como Educação

---

<sup>26</sup> Trabalhamos o termo Natureza em maiúsculo quando nos referimos à manifestação física do meio natural, à natureza “inorgânica” do humano (MARX, 1989, p.163) – plantas, animais, minérios etc – tentando esquemáticamente diferenciá-lo, em algum sentido, do entendimento de sua natureza “orgânica”; ou mesmo da perspectiva que se refere à natureza como sendo a essência das coisas.

Física e/ou Atividade Física, originadas do conceito grego de *physis*, assumiram de maneira restrita (por sua concepção biologicista) a dimensão corporal. Também preferimos não trabalhar com a nomenclatura ‘esporte’ para estas práticas corporais, uma vez que boa parte delas é realizada no âmbito do lazer, distante de objetivos típicos do esporte, como competição, rendimento máximo, premiações.

Importa também dizer que essas expressões identificam diferentes visões de Educação Física, bem como reproduzem modelos apresentados pelos *mass media*. Muitas destas formas diferenciadas de olhar para as Práticas de Aventura (PA's) camuflam ou marginalizam as relações e os contextos nos quais elas se dão. Outras vezes, mesmo com propósitos de análises que superem o senso comum, observa-se o foco dos estudos em uma ou outra dimensão das PA's, em detrimento do todo, fato este que acaba por restringir seus significados e relevâncias.

É objetivo deste texto apontar alguns aspectos das PA's, os quais, em nosso entendimento, estão sempre presentes em sua configuração, independentemente do lugar, da hora, da forma e das pessoas que as realizam; assim, aceitamos o convite de Heloísa Bruhns & Alcyane Marinho (2003), de enfrentar “o desafio e o risco contidos na tentativa de abordar a atual busca pela natureza como palco de novas experiências, um tema ainda pouco explorado, porém instigante e atrativo”.

Esse desafio será encarado a partir da idéia de que o lazer é um espaço de recriação da cultura. Fernando Mascarenhas (2003, p.28) ressalta que esse espaço deve ser preenchido pedagogicamente, numa educação para e pelo lazer, que “se conjugam dialeticamente”, em busca de um “lazer como prática da liberdade”. Neste sentido, ao incorporarmos os desafios que também inquietam este referido autor, acabamos direcionando nossos passos em busca de elementos que possam nos mostrar como conjugar uma prática lúdica com uma prática pedagógica e política. Ou mesmo como fazer do lazer uma prática transformadora? Como fazer, pelo lazer, que os sujeitos assumam seu papel de fazer e refazer o mundo? O debate que apresentamos a seguir busca apontar alguns elementos para pensarmos, juntos, sobre as bases e os caminhos possíveis para que a prática do lazer seja, efetivamente, uma prática da liberdade.

## MODERNIDADE E TÉCNICA

As “Práticas Corporais de Aventura” (PA’s) não estão descoladas um milímetro sequer do contexto social, político e econômico onde se desenvolvem. Quando dizemos isso não estamos nos referindo somente às relações cotidianas constituídas pelos praticantes e/ou operadoras de “esportes radicais” junto aos poderes públicos e a comunidade do local no qual as mesmas são desenvolvidas; dizermos que as PA’s não estão descoladas de um contexto mais amplo é, em certa medida, tentarmos observar com mais calma o pano-de-fundo sobre o qual elas se desenvolvem.

Pano este tecido e entremeado por discussões que nos aproximam inevitavelmente de questões como os modelos para nosso desenvolvimento civilizatório, a globalização, as metamorfoses da técnica, a Educação, a destruição da Natureza, o lazer e suas dimensões (possibilidades de acesso, fruição etc), as relações de alteridade e a corporeidade do humano, dentre inúmeras outras. Logo de início nos parece impossível conseguirmos separar cada uma destas questões de forma estanque e isolada, pois todas contribuem íntima e reciprocamente na constituição das outras. Mas, mesmo nos parecendo impossível separá-las, poderíamos aqui insinuar alguns possíveis elementos que desencadearam suas atuais configurações.

A consubstanciação da Modernidade, enquanto fenômeno de amadurecimento de antigos processos políticos, econômicos e sócio-culturais, bem como de suas lógicas e paradigmas próprios, nos aparece marcadamente como momento de relevância fundamental nas profundas transformações construídas pela civilização ocidental. O advento do pensamento científico, bem como das lógicas internas às suas experiências empíricas, caminha par e passo com a transmutação paradigmática das relações entre ser humano e Natureza. É então que um mundo desencantado passa a ceder espaço a um projeto humano de esclarecimento racional. As novas perspectivas que iluminam os passos de nossa civilização ocidental podem, assim, ajudar na transmutação das relações entre o humano e tudo aquilo que lhe é externo.

A ciência moderna, sustentada por uma racionalidade instrumental e um olhar dissecador, acaba construindo conhecimentos específicos que aos poucos se popularizam e encontram uma necessária legitimidade no cotidiano da população, solidificando assim a latência de seu caminho rumo à sua

contemporânea onipresença. Disseminada e difundida, esta racionalidade instrumental característica acaba construindo no imaginário de nossa cultura um mundo, uma Natureza e um corpo humano, estritamente compostos pelos limites de uma morta materialidade, regida por lógicas formais de causa e consequência.

Desde o pensamento da filosofia grega estóica, a exclusividade da existência dos corpos – um “materialismo” ou “corporeísmo”<sup>27</sup>, aparece como um dos princípios ontológicos fundamentais; contudo, esta concepção dialoga e conflita com inúmeras outras, passando assim a adquirir diferentes matizes e a se atualizar na contemporaneidade. Assim sendo, este processo nos ajuda a compor um corpo humano limitado em sua fisiologia, ao qual praticamente somente é dada a possibilidade de relação com um mundo e uma Natureza mediada por uma lógica objetiva e dissecadora, com intuito de conhecê-los e dominá-los.

A técnica, enquanto capacidade específica de mediação do humano com o mundo se transfigura e se agiganta com a Modernidade, construindo-se como elemento central no interior das ciências modernas, mas o faz condizente com os preceitos que configuram seu contexto matriz, de uma forma limitada à sua dimensão instrumental e desafiadora. A técnica moderna nos aparece assim como uma outra onipresença, como uma dimensão mais visível de nosso moderno sistema científico; e, por isso, também nos aparece restrita a um papel imperativo de protagonização do crescente processo de dominação e extração da Natureza.

Em suas origens, a técnica caracteriza-se como sendo muito além do que apenas uma forma de se chegar a algum fim específico, ou mesmo um mero *fazer* do humano, apresenta-se sim como uma forma de desabrigar aquilo que existe no núcleo das coisas, como um modo específico de agir que propicia o desocultamento daquilo que é, mas que até então se apresentava oculto. Neste sentido, para Martin Heidegger (1997, p.53), a essência da técnica apresenta-se como um “modo de desabrigar”.

Em alguma dimensão, poderíamos dizer que ‘técnica’ é um conceito moderno que aflora depois de desdobramentos históricos do antigo conceito grego de *techné*, o qual em princípio comungava suas raízes com o entendi-

---

<sup>27</sup> Baseado no argumento de que apenas estes poderiam agir ou sofrer ação. Nesta perspectiva, até mesmo Deus era considerado um modo de ser da própria matéria, conforme nos ajuda a pensar Ana Márcia Silva (2004).

mento do conceito de ‘arte’, enquanto o saber e o movimento humano do “fazer aparecer”. Um saber que, em sua noção clássica, nos fala Márcia Cavalcanti, referia-se ao saber acerca das coisas, da Natureza, e de si mesmo; referia-se assim talvez a um saber amplo que orientava a busca humana pela conquista de um lugar em meio à Natureza. “Em sua dimensão originária, a técnica não é o conhecimento de regras e modos de procedimento visando à finalização de um produto, mas o saber da realidade em geral” (CAVALCANTI, 1988, p.93).

Talvez em um sentido originário, *techné* se aproximaria mais de um saber sobre a realidade em geral, mas o faz ao mesmo tempo em que se difere da clássica sabedoria (*sophia*), apesar de nos ser impossível separá-las. Assim sendo, poderíamos dizer que a ‘técnica’ se caracterizava, em suas raízes, como um “saber do reconhecimento”, mas o fazia justamente na polissemia indicada por este conceito, onde talvez pudéssemos destacar, com a ajuda de Márcia Cavalcanti (idem, p.93), dois dos seus principais entendimentos: um saber do reconhecimento no “sentido de ‘fazer o reconhecimento de uma área’, isto é, de um saber preliminar que deixa aparecer o próprio do lugar para então proceder e habitar”, e no sentido “de ‘reconhecer um gesto’, agradecer”.

Mas também é importante pensarmos que o movimento de “fazer aparecer” não era exclusivo da *techné*, mas se apresentava também como um movimento originário da própria “natureza” (*physis*), se a observarmos através da tradução latina do termo. Contudo, este movimento característico da natureza não se refere própria e somente a uma capacidade específica de uma natureza manifestada física e concretamente, mas sim se apresenta como uma energia de emergência, de criação. Talvez nos apareça assim, portanto, como sendo um princípio interno aos seres, a sede primeira de seu potencial único de transformarem a si mesmos.

O atributo básico que poderia diferenciar estes dois fenômenos é justamente a necessidade de existência de um agente externo, de um ‘outro’, para a concretização de seus movimentos. Desta forma, poderíamos dizer que a *physis* faz aparecer “em si mesmo aquilo que já é em si mesmo”, aquilo que já ‘é’ em seu próprio interior, enquanto a *techné* faz aparecer “por um ‘outro’ aquilo que é em si mesmo”, ou seja, faz aparecer aquilo que ‘é’ através de um outro que não possui uma gênese própria, e por isso necessita de uma mediação para emergir (idem, p.96).

Para HEIDEGGER (op.cit., p.57), quando a técnica enfim se faz moderna, passa a apresentar alterações profundas em sua existência, pois re-significa seu movimento originário de “fazer aparecer” não mais como o “levar à frente” do reconhecimento, como um desocultamento daquilo que é no íntimo das coisas, mas sim como um “desabrigar” no qual impera o desafio, a subordinação e a exigência das energias que compõem a Natureza. É construído assim um contexto onde o humano passa a “pôr” a Natureza em constante desafio, tentando extrair, sugar e dominar suas forças.

Com sua contemporânea onipresença, a técnica moderna passa a emprestar suas lógicas internas e seus critérios para a dinâmica das esferas constituintes da sociedade, bem como à subjetividade dos sujeitos. Este novo contexto de desafio e dominação acaba sustentando e alimentando a consolidação de uma concepção que visa reduzir o mundo a apenas um objeto técnico, mesmo que complexo; onde o humano não mais pode se relacionar com os enigmas e mistérios da Natureza e de sua dimensão corporal, mas sim somente com estruturas tecnicamente transparentes, apreensíveis e manipuláveis.

As PA's, enquanto práticas essencialmente técnicas, não se apresentam assim descoladas deste contexto tecido por esta concepção moderna da técnica; tradicionalmente são desenvolvidas dentro de uma perspectiva de desafio e dominação da Natureza, seja em sua dimensão externa – ao desbravar grandes precipícios, cachoeiras, desertos etc; ou mesmo interna ao humano – desafiando os medos, adrenalininas, jejuns e outros desequilíbrios fisiológicos.

As PA's, quando esportivizadas, se aproximam deste contexto de dominação e desafio. Apresentando-se enquanto práticas esportivas, acabam se somando às outras lógicas próprias do fenômeno esportivo, bem como do fenômeno da globalização e do sistema político-econômico capitalista onde se insere. Desta forma, é possível a redução destas práticas a complexas lógicas mercantis, as quais se recriam e se multiplicam. Nesta direção, Humberto Inácio (1997) nos diz que a proposta de interação com a Natureza, além de se transformar em produto vendido em agências e operadoras de turismo que auto-proclamam em seus nomes o prefixo ‘eco’ como uma virtude, se desdobra numa série interminável de produtos e acessórios específicos que acabam se impondo ao imaginário social como imprescindíveis para uma efetiva realização das PA's. Principia-se assim um reinado do fetiche, onde os objetos técnicos – roupas, cordas, aparelhos, acessórios etc. – tornam-se prioridade e acabam

mesmo tomando o lugar da própria possibilidade de uma maior inteireza e profundidade na experiência junto à Natureza.

Esse quadro acaba potencializando uma crescente dificuldade dos cidadãos no que se refere ao *acesso* a estas práticas específicas, seja pelas limitações financeiras impostas pelo fetichismo dos equipamentos e pelos ‘sofisticados pacotes’ oferecidos pelas operadoras, seja pela mitificação e afastamento dos conhecimentos técnicos necessários para sua realização.

O acesso às PAs também encontra obstáculo no uso de uma linguagem própria no seu interior, a qual inclui desde gírias específicas e expressões em outro idioma – notadamente o Inglês –, até comportamentos e atitudes bastante particulares. Esta fala própria de cada PA, com termos desconhecidos para a grande maioria das pessoas, faz parte de um fenômeno identificado como uma espécie de “tribalismo”, o qual caminha na contra-mão do individualismo exacerbado típico da modernidade, por seu potencial agregador (MAFESSOLI *apud* BRUHNS, 1999), mas entendemos que também distancia, isola, impede, pelo constrangimento que vem com o desconhecimento e a não familiaridade com os comportamentos e atitudes que espelham cada “tribo”.

## EDUCAÇÃO PARA UM OUTRO DESENVOLVIMENTO

As PAs junto à Natureza podem ter surgido a partir da ânsia do ser humano de se reconciliar com a mesma (BRUHNS, 1997). Outra possibilidade da origem deste fenômeno pode ter sido a busca do ser humano pela tranquilidade da/na Natureza e do/no mundo rural, compensando a agitação das grandes cidades, sendo que assim houve uma difusão de parques e reservas naturais para o uso da população para fins de recreação e lazer. Mas foi a partir do século XX que houve um amplo debate em torno de temas como a poluição urbana, estresse cotidiano e a valorização da biodiversidade e dos discursos ambientalistas em busca de uma consciência ambiental que possibilitaram outras relações do Ser humano-Natureza, processo este que também possibilitou outras perspectivas de práticas corporais junto à Natureza (*idem*) menos utilitária. Contudo, observamos que há contradições nestas práticas. Por exemplo, Bart Vanreusel (*apud* MARINHO, 1999, p.35), ao se referir a estas práticas quando esportivizadas, ressalta que estas originam “o

primeiro atrito visível entre a busca pelo esporte e a educação ambiental”, devido aos impactos degradantes que tais práticas causam na Natureza.

Outro exemplo seria a busca destas práticas pelo prazer hedonístico, onde a Natureza é apenas um cenário pitoresco para liberar a adrenalina. Estes praticantes seriam do tipo “Rambo”, de que nos fala Alcyane Marinho (ibidem), os quais aparecem “como destruidores e poluidores da natureza e, como seria de se esperar, aventureiros que simplesmente se unem às expedições e esmagam as sutilezas e refinamentos ecológicos”.

Ainda sobre as contradições, INÁCIO (op.cit.) discorda de que as práticas que vem sendo desenvolvidas junto à Natureza recebam, por isso, o rótulo de ecológicas. Para ele, qualquer prática corporal pode ser ecológica conquanto respeite alguns princípios: facilidade de acesso, baixa exigência técnica, não exigência de alta performance (competição) e possa ser realizada em qualquer espaço-sujeito<sup>28</sup>. O formato como estas PA's vêm se apresentando está na contra-mão destes princípios, num processo cíclico que facilita sua fetichização e mercadorização, bem como restringe o acesso apenas aos que podem pagá-las e aos “rambos”.

É nesse sentido que buscamos compreender qual a relação que o “ser” contemporâneo busca nestas práticas. Terá ele o intuito de dominar a Natureza para assim dominar-se, vendo a Natureza como objeto a ser conhecido e observado, como afirma Alexandre Vaz (2001)? Amparada em autores da Escola de Frankfurt, SILVA (1997) coaduna com esta assertiva e destaca que a trajetória de domínio progressivo da natureza foi acompanhada por um processo de crescimento do Ego, da individualidade humana separada do resto.

Tais práticas são 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 uma Natureza objetificada, morta e dissecada. E é também justamente nas brechas e espaços deste mesmo contexto que acabou se construindo a proposta de trabalho de nosso Subprojeto<sup>29</sup>, uma vez que tentamos buscar nas raízes dos elementos que compõem este quadro aquilo

---

<sup>28</sup> Espaço-sujeito é uma expressão que passamos a utilizar por entender que o espaço em si também atua, também cria regras, dá formas, enfim, se apresenta como um sujeito, configurando, em certa medida, as PA's.

<sup>29</sup> “Travessuras e artes na natureza: movimentos de uma sinfonia”; Cf. página 98 do volume 2 desta coletânea.

que supostamente alimentaria suas íntimas ambigüidades, para assim tentarmos tecer o substrato de nossas propostas e objetivos, bem como elegermos categorias específicas de análise e avaliação.

Neste contexto, pelo qual as PA's estão marcadas, as análises, ingênuas ou críticas, que vêm sendo geradas no interior da área da Educação Física, não tocam em um aspecto significativo da ampliação destas práticas: o modelo de desenvolvimento social e econômico assumido pelas culturas capitalistas. Neste sentido, queremos resgatar que a dimensão técnica, a relação dual entre seres humanos e Natureza, a racionalidade instrumental exacerbada, entre outras, também são características do modelo hegemônico de desenvolvimento. Só foi possível alcançar o momento tecnológico que hoje assistimos graças a esta relação dicotômica. Assim, quando propomos que as PA's possam servir para estabelecer uma nova relação entre seres humanos e Natureza, também estamos apontando a necessidade de revermos nossos paradigmas de produção e de consumo, de degradação ambiental, de extração ilimitada de recursos naturais renováveis ou não. Este outro olhar, há alguns anos passou a ser conhecido como desenvolvimento sustentável, mas foi de tal forma incorporado, pelos mais diversos setores da sociedade, como rótulo ecológico para ações nem sempre consoantes com os pressupostos da preservação planetária, levando-nos a refletir a validade de sua utilização.

Em 1972, Maurice Strong cunhou o termo Ecodesenvolvimento, buscando resumir numa palavra uma proposta de desenvolvimento orientado de forma ecológica. Entretanto, foi Ignacy Sachs, que algum tempo depois apresentou os princípios do Ecodesenvolvimento, um modelo que foi além das questões simplesmente ambientais, ampliando seu entendimento para outras relações: econômicas, sociais e ecológicas (INÁCIO, 2003).

Os estilos de desenvolvimento predominantes nas sociedades contemporâneas não favorecem uma internalização coerente e efetiva da problemática socioambiental. Em outras palavras, estaria sendo desconsiderada a especificidade do ambiente visto como o espaço onde se dão as interações entre processos naturais e socioculturais, e como hábitat em sentido amplo, correspondendo à qualidade da infra-estrutura física e institucional que influencia as condições gerais de vida das populações (habitação, trabalho, lazer, auto-realização existencial) e a própria resiliência dos sistemas socioambientais no longo prazo.

Para as PA's, que acontecem predominantemente em áreas ainda não urbanizadas, hipoteticamente não poluídas, com matas, florestas e rios preservados, torna-se extremamente importante que as especificidades acima listadas sejam levadas em consideração, sob o risco de, ao marginalizá-las, tornar as PA's tão somente mais uma atividade econômica, com princípios e efeitos tão nocivos à Natureza quanto têm sido as atividades produtivas, entre outras.

Segundo Paulo Vieira (1995), os pressupostos do enfoque do Ecodesenvolvimento centram-se na necessidade de agir sobre as causas estruturais dos desequilíbrios e não apenas sobre seus sintomas superficiais: pensar a problemática da degradação socioambiental pela raiz, por meio da mobilização de um conjunto interdependente de critérios de avaliação normativa: (1) prioridade ao alcance de finalidades sociais (satisfação de necessidades básicas - materiais e intangíveis - e promoção da equidade); (2) prudência ecológica; (3) autonomia (ou *self-reliance*) e (4) viabilidade econômica.

Importa enfatizar que o Ecodesenvolvimento também se constitui em um campo de pesquisa aplicada ou orientada (1) para a avaliação de impactos sócio-ambientais de projetos, programas e políticas de desenvolvimento regional e urbano; e (2) para a concepção de estratégias alternativas nos mais diferentes setores de organização da vida coletiva. É justamente na direção deste segundo item que projetos de PA's podem apontar:

O primeiro critério – *atendimento de necessidades básicas* – estipula a necessidade de se redirecionar os processos de crescimento econômico visando o alcance de metas sociais prioritárias, promovendo a redução máxima dos atuais índices de miséria, desigualdade de oportunidades e dependência no âmbito de cada nação e entre as nações. Aqui, o termo *necessidade* deve ser entendido em sua dimensão sistêmica, implicando uma percepção holística das dimensões material, psicossocial e espiritual. Assim, no âmbito predominante onde se dão as PA's – o lazer –, podemos afirmar que, ao mesmo tempo em que contribuem para a consolidação de um direito, tais práticas respondem à necessidade de estabelecer uma outra relação entre os seres humanos e o meio que os cerca.

O segundo critério – *prudência ecológica ou harmonia nas relações sociedade-meio* – pressupõe a superação de uma percepção dicotômica dos dois pólos da relação através do aprendizado de um padrão pautado pela relação de simbiose Ser Humano-Natureza. De fato, a instauração de uma relação

simbiótica ser humano-meio, inclusive no formato de resgate de algo perdido no processo civilizador, é uma das características mais apontadas por gestores, empreendedores, políticos, educadores etc. para as PA's; mas, será mesmo possível tal simbiose? Neste sentido, aspectos presentes nestas atividades, como a experiência estética, a relação de composição, entre outros, nos apontam alguns caminhos possíveis.

O terceiro critério – *self-reliance* – pode ser entendido como busca de um maior grau de interferência nos processos de dinamização socioeconômica, através da ação da sociedade civil organizada. Atribui-se, portanto, às comunidades um potencial a ser cada vez melhor canalizado, visando maximizar a utilização ecologicamente prudente e socialmente eqüitativa do potencial de recursos naturais e sócio-culturais disponíveis.

Também se quer das comunidades a capacidade de identificar seus próprios problemas e de propor soluções de forma soberana, o que seria a via privilegiada para a institucionalização de perspectivas estruturalmente menos *violentas*<sup>30</sup> de relacionamento dos seres humanos entre si e com sua natureza inorgânica.

As PA's possibilitam um outro olhar sobre o espaço-sujeito, tanto dos praticantes turistas como das comunidades locais envolvidas direta ou indiretamente com a prática. Este outro olhar, oriundo da experiência da PA em si ou do trabalho com a mesma, pode despertar ações, emoções, envolvimento e engajamentos que potencializam a autonomia, individual e/ou coletiva, caracterizando nas PA's um papel muito além da atividade meramente turística ou recreativa.

Finalmente, o critério de *viabilidade econômica* situa a necessidade de se reavaliar os indicadores usuais de eficiência do processo modernizador, com base numa percepção mais lúcida dos custos sócio-ambientais envolvidos e do fato de que a economia constitui apenas um meio ou instrumento. A eficiência econômica passa a ser medida através de critérios e indicadores macro-sociais, para além da dimensão de rentabilidade microsocial, onde se maximizam os meios (o espaço da economia) e se instrumentalizam os fins (o espaço da ética). Em outras palavras, trata-se de romper pela raiz com a tirania

---

<sup>30</sup> Violência aqui no sentido dado por Ghandi ao pregar a resistência não violenta na luta pela libertação da Índia do jugo inglês, ou seja, violência entendida como qualquer forma de dominação de uma parte sobre outra.

da lógica mercantil, utilizando-se, sempre que possível, fatores de produção locais para atender a demandas de consumo locais.

As PA's, "recheadas" de experiências estéticas e de relações simbióticas ou "de composição" (SANT'ANNA, 2001), podem levar o praticante a um nível de consciência importante, seja ele turista ou trabalhador, para avaliar as condições da relação entre viabilidade econômica *versus* degradação ambiental, podendo então alterá-las para uma condição de menor custo sócio-ambiental.

Assim, entendemos que o compromisso com outro modelo de desenvolvimento, com a conseqüente mudança de atitude e comportamento na relação ser humano-Natureza, é um processo que pode ser originado nas PA's, bem como, dialeticamente, se originar em outras dimensões da vida e se disseminar para o âmbito do lazer.

No mesmo sentido dialético, a técnica, em sua dimensão moderna e desafiadora, carrega em si o germe, adormecido ou latente, da ambigüidade que principia suas origens enquanto um "modo de desabrigar". E, por isso, acreditamos que uma proposta educativa de trabalho com as PA's não deveria apresentá-la de forma imperativa e pressuposta, reforçando seu caráter dominador e desafiante, mas sim indicar a historicidade que ela carrega em suas entranhas, possibilitar o estranhamento do fazer acostumado e devolver-lhe a vida na medida em que se possibilita a todos os protagonistas do processo a oportunidade de recriarem as técnicas, aproximando-se dos motivos e demandas que as originaram.

O geógrafo Milton Santos (2004, p.48) nos ajuda a entender o processo de constituição da técnica: a técnica é histórica. "Toda técnica inclui história. Em verdade, toda técnica é história embutida", e por isso o movimento de explicitar, permitindo assim o reviver de suas raízes, carrega em si um potencial de desestabilização e questionamento que, quando problematizados, podem contribuir na solidificação dos caminhos para uma pretensa *autonomia* dos sujeitos da relação; bem como, em alguma dimensão, na potencialização de uma de suas possibilidades de *acesso*, uma vez que assim lhes seria possível um entendimento sobre os caminhos e origens de alguns conhecimentos técnicos específicos e necessários. Desta forma, *autonomia* e *acesso* nos acenariam como sendo alguns dos principais objetivos de um sincero processo educativo no âmbito das PA's. A educação ambiental, pelo menos assim denominada quando orientada para o conhecimento e preservação dos recursos naturais e

do meio vivido, é um aspecto que deve permear todo um planejamento de implementação de PA's.

Mas, sobre a Educação ambiental, no contexto das PA's, entendemos que é importante ressaltar alguns aspectos. Primeiramente, Alexandre Pedrini e Joel De-Paula (2000, p.89) destacam que há uma confusão conceitual generalizada, fruto de uma prática científica ainda incipiente, que acaba por apontar a Educação ambiental como sendo “meras aulas de ciências ou biologia no seu conteúdo naturalista”. Mesmo no seio acadêmico, onde acontece a formação daqueles que serão multiplicadores de idéias e conceitos, a Educação ambiental tem sido limitada à sua dimensão biológica, marginalizando, por exemplo, as dimensões política e social.

No meio empresarial isto se amplia, uma vez que, por falta de conhecimento, os propósitos da Educação ambiental são confundidos, muitas vezes, com idéias equivocadas sobre preservação e manutenção dos recursos naturais, oriundas de um conceito também equivocado de desenvolvimento sustentável onde impera a racionalidade econômica.

VIEIRA (2000, p.18), nos diz que sobre a Educação ambiental “tudo está ainda para ser feito, e um vasto campo de experimentação institucional encontra-se assim à disposição das novas gerações de pesquisadores e educadores”; este autor indica que devemos pensar em uma educação para outro modelo de desenvolvimento (no caso, o Ecodesenvolvimento), a qual envolve todas as dinâmicas da vida sobre o planeta. Neste sentido, podemos pensar que não há uma educação ambiental, uma outra profissional, outra ainda empresarial, face aos desafios contemporâneos.

Sempre que um termo amplo como “educação” é adjetivado, fica a sensação de que os princípios e objetivos de uma educação integral do ser é fragmentada; assim, deveríamos pensar, sempre, em educação, sem cortes nem delimitações, na direção de uma pedagogia comprometida com a complexidade da vida humana e planetária em todas as suas dimensões.

Entendemos que as PA's podem se tornar parte desta educação, como também nos apontam esta possibilidade outras formas de experiência estética, de relação de composição, e outros caminhos indicados em diversos trabalhos acadêmicos desenvolvidos recentemente, por exemplo, como os textos de Sandoval Villaverde (2003), Alcyane Marinho (op.cit.), Célia Serrano (2000), e Bruhns & Serrano (1997), entre outros.

## ALTERIDADE E COMPOSIÇÃO

SANTOS (op.cit., p.24) nos traz um fértil entendimento quando aponta como idéia central da própria técnica uma perspectiva que não admite a indissociação entre o humano e o não humano; em outras palavras, nos indica uma perspectiva onde a técnica somente poderia materializar-se no momento em que emerge imbricada na relação visceral entre as esferas humanas e extra-humanas, seja em uma lógica de domínio ou de composição. Nesta direção, no núcleo da técnica poderíamos assim escutar o reverberar do eco de suas pretensões originárias e tentarmos apreender aquilo que elas nos insinuam para sua existência contemporânea. E, neste movimento, portanto, nos seria possível cultivar outras possibilidades e concepções para as *relações de alteridade* entre humanos e entre *humano e Natureza*.

Com Denise Jodelet (1998, p.49), podemos perceber que uma relação de alteridade seria uma relação que se constitui num “duplo processo de construção e de exclusão social”. A alteridade seria, portanto, aquilo que nos permite definir uma identidade, ou seja, definir relações identitárias com outras pessoas ou com lugares, espaços, grupos etc. Nas PA's, através da alteridade, podemos *enxergar a nós mesmos naquilo que não está em nós*, sejam as outras pessoas – professores e colegas –, seja também a Natureza “inorgânica” fisicamente manifestada. Neste processo duplo e dialético de estabelecimento de alteridades, podemos assim acabar, em algum sentido, *enxergando em nós* estes mesmos elementos constituintes, produzindo com este olhar uma unidade formada por inúmeras dimensões.

No momento em que possibilita aos sujeitos um certo descentramento do ‘eu’, a relação de alteridade os permite perceber os matizes do outro que compõem as suas existências, da mesma forma que admite a percepção da reciprocidade deste movimento. Assim sendo, é dada a abertura e a oportunidade do indivíduo perceber o quanto compõe e é composto por outros, bem como, em alguma medida, pelas manifestações físicas dos elementos que configuram a Natureza.

Neste contexto, a “medida do reconhecimento” indicada como referência originária da técnica pré-moderna, poderia nos possibilitar aqui uma relação de alteridade com a Natureza pautada não sobre o domínio e o desafio, mas sim nos abre a oportunidade de construir com ela uma relação de composição.

Ao invés de extrairmos suas forças e buscarmos seus limites, nos seria dada a possibilidade de acolhermos aquilo que Ernst Bloch (1979, p.262) aponta como a dinâmica interna de “produtividade”<sup>31</sup> da Natureza. Mas um entendimento de “produtividade” que se distingue claramente da concepção mecânica e utilitária, há tempos sustentada pelas lógicas do mercado e da eficácia, e se aproxima muito mais da indicação das possíveis energias criativas de gestação e vida que fluem, em um movimento contínuo e instável, em suas entranhas.

Neste contexto, BLOCH (idem, p.267) nos ajuda quando parte da percepção desta *produtividade*, um dos preceitos da *filosofia dinâmico-qualitativa*, a qual já se encontra identificada nas obras de Georg Hegel e Friedrich Schelling, para indicar a possibilidade viva da existência de um “sujeito de la naturaleza”; a possibilidade de percepção de uma postura ativa e co-produtiva da própria Natureza, e não mais a de um morto e dominado objeto. E com estes indicativos, contribui assim para estruturar a possibilidade de existência de uma “técnica de la alianza”, uma técnica que pode resguardar resquícios de sua dimensão do “reconhecimento” e admite uma co-produtividade entre humano e Natureza. Portanto, nos seria possível assim a mediação de uma técnica que admitiria o estabelecimento de “relações de composição” (SANT’ANNA, op.cit., p.94) entre o humano e sua natureza externa.

A relação que vem se constituindo nas PA’s não percebe a importância do espaço, a Natureza é negada enquanto sujeito do processo, para ser tomada numa relação sujeito-objeto, numa relação de dominação do primeiro sobre o segundo. SANT’ANNA (idem) destaca que esta relação dominadora pauta-se numa conduta não ética, onde não há diálogo entre as partes, mas um poder autoritário de uma sobre a outra. Desta forma, o ser humano, além de se afastar da noção de ‘pertença’ à natureza, cria meios técnicos para desvendar a Natureza, e se afasta, assim, da própria humanidade, uma vez que esta é uma dimensão desta mesma Natureza.

A relação de dominação é, segundo Max Horkheimer (1998), constituinte de um processo de ordem imemorial, que tem seu ponto de partida no

---

<sup>31</sup> “O entendimento de ‘produtividade’ nos parece assim aproximar-se de algo como a energia interna e dialética de vida/morte que se contorce nas vísceras das coisas; um movimento contínuo de decomposição e nascimento, o qual pode assim alimentar a latência do devir. Um movimento que se empurra em direção a si mesmo no núcleo das coisas, possibilitando a existência e o afloramento de suas características mais externas e superficiais: a ‘forma’ que nos chega aos sentidos” (PERETI, 2005, p.77).

primeiro momento em que o ser humano passou a olhar para Natureza enquanto presa. Na “relação de composição” de que fala SANT’ANNA, seriam reforçadas e tensionadas as diferenças entre as partes, ao invés de diluí-las, e esta tensão permitiria a possibilidade de uma co-produção, a possibilidade de uma construção plural entre seres heterogêneos.

Mas talvez a percepção profunda desta co-produtividade não nos seja possível quando mediados somente por uma prática esportivizada, com suas lógicas próprias e singulares de competição, desafio e ritmos acelerados. Talvez possamos de fato nos aproximar desta co-produção quando mediados mais pela sensibilidade do que por uma racionalidade estritamente instrumental, mais por uma dimensão sensível do humano do que por seus conceitos lógicos e formais.

Podemos assim, no momento em que nos abrimos para uma *experiência estética*<sup>32</sup>, mergulhar profundamente no substrato de uma possível “técnica da aliança”, ou mesmo de uma relação de composição. Uma experiência que carrega consigo, como afirma Édén Pereti, a proposição de uma imersão total dos sentidos e, conseqüentemente, de uma aproximação sensível para com as dimensões que compõe o outro. Uma experiência mediada pela sensibilidade que apresentaria “um movimento interno integrado e não-linear; uma completude e inteireza em sua existência” (PERETI, 2005, p.98). Uma experiência que poderia propiciar ao humano uma maior “apropriação e participação”<sup>33</sup> naquilo com o qual se relaciona.

É uma característica própria da experiência estética projetar o humano em uma suspensão ou uma desestabilização da linearidade temporal. Ao imergir em uma experiência estética junto à Natureza é possível ao humano dilatar sua percepção e adentrar na complexidade inerente aos múltiplos ritmos e tempos que compõem os seus plurais elementos. E assim, como destaca Nathália Cavalcante, fragmentada e integral, a percepção humana pode relacionar-se não com um objeto morto, mas sim com a “função de suas próprias faculdades afetadas” (CAVALCANTE, 2002, p.04) por este mesmo objeto que agora se apresenta como um ativo co-produtor da experiência.

---

<sup>32</sup> ‘Estética’ entendida aqui muito mais próxima de sua acepção grega, provinda do conceito *aísthêsis* (sensação), do que de seu desdobramento conceitual moderno, onde passou a referir-se a uma nova disciplina filosófica a qual teria como pretensão estudar o belo e a arte.

<sup>33</sup> Segundo Cavalcante (2002, p.04) este seria o significado original de “prazer”, na língua alemã.

Nesse raciocínio, a experiência estética no interior de uma PA pode traduzir-se como uma forma de *fruição* mais profunda, e talvez mais *prazerosa*, na qual é dada ao humano a oportunidade de um sentimento mais denso, consistente, plural e complexo de sua própria *corporeidade*. Um sentimento que potencializa, de forma sensível, a percepção e a consciência das múltiplas relações que compõem a dimensão corporal do humano, uma vez que é capaz de instaurar um contexto onde a alteridade e os limites são postos em tensão, sugerindo que o corpo também pode ser composto dialética e reciprocamente por matizes do *outro*. Assim sendo, a oferta da *fruição* de uma experiência estética como um dos elementos centrais de uma PA nos parece se distanciar de uma perspectiva esportivizada da mesma. Portanto, um trabalho com PA's que possa admitir experiências estéticas aos sujeitos envolvidos, neste contexto, não poderia ter como mediação imperativa uma prática de dominação e extração das energias da Natureza; mas sim poderia se anunciar no interior de uma proposta de composição entre as co-produtividades da natureza orgânica e inorgânica do humano, mediadas por uma possível "técnica da aliança".

Uma proposta problematizadora de trabalho com PA's junto à Natureza nos parece exigir uma reflexão mais radical do próprio contexto que ajuda a constituir suas estruturas e dinâmicas atuais. Mas talvez um questionamento que se materialize muito menos em um discurso formal e ideológico, do que o seria em uma proposta sensível de alterações paradigmáticas nas concepções de fundo dos elementos que a configuram. Assim sendo, no Subprojeto por nós desenvolvido, procuramos construir uma proposta de trabalho sustentada por outra forma de conceber e de se relacionar com a técnica e com a Natureza, projetando-nos em busca de uma práxis revolucio-nária e questionadora.

Para tanto, decidimos nos aproximar de alguns eixos centrais deste contexto ao elegermos algumas categorias específicas de trabalho e análise, das quais poderíamos destacar a dimensão da *alteridade*, potencializada na *relação Ser humano-Natureza* (categoria central), a técnica, a *relação espaço-tempo* e o *acesso*. O critério básico para eleição destas categorias foi nossa percepção da rica ambigüidade presente nas raízes destes elementos essenciais para o atual contexto da PA's. E assim, auxiliados por distintos entendimentos sobre Natureza, experiência estética e Ecodesenvolvimento, tentamos trazer elementos que possam contribuir para a construção de outra concepção para as PA's e para educação, e quiçá para nossa percepção da Natureza e do desenvolvimento de nossa civilização.

## Referências

BLOCH, E. T. **El principio esperanza**. Tomo II. Madri: Aguilar Ediciones, 1979.

BRUHNS, H. T. Lazer e meio ambiente: corpos buscando o verde e a aventura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v. 18, n. 2, p. 86-91.set. 1997.

\_\_\_\_\_. Lazer e meio ambiente: a natureza como espaço da experiência. **Revista Conexões**, Campinas: Faculdade de Educação Física da UNICAMP, n. 3, p.07-26, 1999.

BRUHNS, H. T. & SERRANO, C. (orgs). **Viagens à natureza**: Turismo, cultura e ambiente. Campinas: Papirus, 1997.

BRUHNS, H. T. & MARINHO, A. **Turismo, lazer e natureza** (introdução). Barueri-SP: Manole, 2003.

CAVALCANTI, M. Arte e técnica. **Revista Filosófica Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 91-100, 1988.

CAVALCANTE, N. S. **Considerações a respeito do "prazer estético" para Hans R. Jauss**. 2002. Disponível em <<http://venus.rdc.puc-rio.br/imago/site/recepcao>>. Acesso em 18 nov 2004.

DE-PAULA, J. C. PEDRINI, A. de G. Educação ambiental: críticas e propostas. In: PEDRINI, A. de G. (org.) **Educação ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 2000.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. **Cadernos de Tradução**, São Paulo: Departamento de Filosofia – USP, n. 2, p. 40-93, 1997.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

INÁCIO, H. L. D. Ecodesenvolvimento e turismo: bases para uma outra relação com o planeta. **EmTese** – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 1, n. 1, p. 169-188, mês. 2003.

\_\_\_\_\_. Educação física e ecologia: dois pontos de partida para o debate. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v. 18, n. 2, p. 132-137.set. 1997.

MARINHO, A. Do Bambi ao Rambo ou vice-versa? As relações humanas com a (e na) natureza.

**Revista Conexões**, Campinas: Faculdade de Educação Física da UNICAMP, v.\_\_\_\_, n. 3, p. 33-41, 1999.

MARX, K. O trabalho alienado. In: \_\_\_\_\_ **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989. p. 157-172.

MASCARENHAS, F. **Lazer como prática da liberdade**. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

PERETI, E. S. **Alteridades da pele, fronteiras do corpo**. Florianópolis: UFSC, 2005. Dissertação (Mestrado em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física). Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. 146f.

SANT´ANNA, D. B. **Corpos de Passagem**: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4a ed. São Paulo: EdUSP, 2004.

SERRANO, C. **A educação pelas pedras**: ecoturismo e educação ambiental. São Paulo: Chronos, 2000.

SILVA, A. M. A natureza da physis humana. In: SOARES, C. L. (org). **Corpo e História**. 2a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 25-41.

\_\_\_\_\_. A Dominação da Natureza: O Intento do Ser Humano. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis: NEPEF/UFSC, v. 18, n. 2, p. 119-125, set. 1997.

VAZ, A. Dominar a natureza, dominar o corpo: notas conceituais a partir da mimesis. In: GRANDO, J. (org.) **A (des)construção do corpo**. Blumenau-SC: EdiFurb, 2001. p. 133-157.

VIEIRA, P. H. F. Meio ambiente, desenvolvimento e planejamento. In: VIOLA, E. et all. **Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania**: desafios para as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 1995. p. 45-98.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: RAUD, C. **Indústria, território e meio ambiente no Brasil**: perspectivas da industrialização descentralizada a partir da análise da experiência catarinense. Florianópolis: Editora da UFSC; Blumenau: EdiFurb, 2000. p. 15-18.

VILLAVERDE, S. Refletindo sobre lazer/turismo na natureza, ética e relações de amizade. In: BRUHNS, H. T. & MARINHO, A. **Turismo, lazer e natureza** (introdução). Barueri-SP: Manole, 2003. p. 53-74.



# Cuida(do) corpo: experimentações acerca do “cuidar de si”

CRISTIANE KER DE MELO

PRISCILLA DE CESARO ANTUNES

MARIA DÊNIS SCHNEIDER

## INTRODUÇÃO: EXPERIMENTAÇÕES DAS PRÁTICAS CORPORAIS

O presente texto, fruto da pesquisa realizada no contexto do Subprojeto denominado "Práticas Corporais na Maturidade"<sup>34</sup>, tem por objetivo discutir as esferas de (re)significação das práticas corporais, a partir das categorias de análise elencadas na pesquisa, quais sejam: "*cuidar de si*" e "*maturidade*", bem como, apresentar alguns dados resultantes dessa investigação. Nesse sentido, destaca a categoria "cuidar de si" como elemento fundamental à transformação e à superação da concepção difundida e hegemônica de trato com o corpo, denominada de "culto ao corpo" e da lógica instrumental que prevalece nas práticas corporais contemporâneas, principalmente no âmbito do lazer.

A pesquisa realizada nesse Subprojeto teve como principal objetivo construir um entendimento sobre os usos das práticas corporais como possibilidade de vivência e experiência de (re)integração do ser. Tal pesquisa objetivou, ainda, analisar a pertinência e adequação das práticas corporais para/na

---

<sup>34</sup> Sobre esse termo, ver Ana Márcia Silva (2001).

maturidade, propondo princípios teórico-metodológicos norteadores de uma práxis renovadora neste campo da vida<sup>35</sup>. Para tanto, elegeu como eixos temáticos do trabalho de intervenção, os seguintes aspectos: consciência do corpo, cuidar de si, significações da exercitação corporal e maturidade. E priorizou, no trabalho reflexivo, a seguinte questão: quais os limites e as possibilidades para inclusão das práticas corporais no cotidiano dos indivíduos adultos (maturidade) no contexto contemporâneo?

Buscamos, com isso, no exercício de (re)significação das práticas corporais, construir um entendimento sobre essas, 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. Nesses termos, os trabalhos de intervenção foram elaborados e propostos a partir de dois eixos transversais, quais sejam a respiração e o alinhamento corporal, cujos objetivos foram a promoção da saúde, bem-estar e elevação da auto-estima, num ambiente favorecedor à constituição de formas de sociabilidade lúdicas, na perspectiva de uma praxis de solidariedade. Pautadas num trabalho reflexivo, as vivências corporais tiveram a intenção de atingir a esfera da experiência.

A construção do trabalho investigativo, portanto, nos lançou durante todo o percurso teórico-metodológico e didático-pedagógico num terreno moedico de práticas, conceitos e concepções, pois corpo, saúde, beleza, qualidade de vida, bem-estar e equilíbrio corporal são temas que podem instigar diferentes interpretações; uma vez que se encontram carregados de valores e ideologias dos quais estamos suscetíveis à impregnação, dado comporem a cultura do nosso tempo e as orientações do nosso processo de formação. Posto, também, que tematizar o corpo, com todas as suas diferenças e potencialidades, explicita sua ambigüidade, complexa e paradoxal - ter e ser corpo -, qualquer tentativa de liberá-lo pode caracterizar o seu próprio aprisionamento. A consideração dessa ambigüidade obrigou a mantermo-nos atentas e cuidadosas a cada passo trilhado na construção das relações estabelecidas.

---

<sup>35</sup> Esses aspectos são apresentados com mais detalhes no artigo "Desenferujando as dobradiças: as práticas corporais na maturidade", na página 107 do volume II desta coletânea.

## CUIDADO, CORPO!

Contextualizando alguns aspectos sócio-histórico-culturais contribuintes ao processo de construção dos corpos, destacamos que, ao longo da história da humanidade, o corpo vem sendo foco de interesse e intervenção na projeção de ideais de sociedades e construções de identidades. Mesmo quando negado, sob um discurso de valorização da alma, constituiu o *locus* de expressão de signos e significados, manifestando os valores de sua época. No decorrer da história, sua forma e significados a ela associados vêm se transformando, de acordo com cada contexto cultural e com as marcas específicas de seu tempo. Assim entendemos que

o que é biológico no ser humano se encontra simultaneamente infiltrado na cultura. Todo ato humano é biocultural. Os gestos, sendo ao mesmo tempo natural e cultural, expressam a nossa própria vida. Complexo, dinâmico, em constante transformação, o corpo expressa por meio de gestos a relação com o mundo no qual está inserido. É linguagem pessoal e social, embebida de influências culturais. Corpo universal que vai adquirindo singularidades; corpo que vai sendo construído e desconstruído de acordo com as relações complementares entre o natural e o orgânico; corpo que, ao criar práticas de movimento, é ao mesmo tempo o espaço de expressão da vida. Corpo que se comunica através de seus gestos, e que é ao mesmo tempo orgânico, cultural e social" (MENDES, 2002, p.16).

Dessa forma, a cultura vem imprimindo no corpo suas marcas, nos contornos de sua forma, em sua textura, em seu tônus, em seus movimentos, em suas múltiplas e diversificadas maneiras de se expressar, como também este nela se expressa.

Supervalorizado na sociedade contemporânea, o corpo ganha o viés e contornos dessa sociedade<sup>36</sup> urbano-industrial-tecno-científica. Sendo assim, precisamos não perder de vista que os diferentes campos de domínio do conhecimento (Educação Física, Psicologia, História, Antropologia, Sociologia, Medicina, dentre outras), separados pela racionalidade tecno-científica, agravado pelo modo de produção capitalista e pela economia de mercado, contribuíram ao processo de fragmentação do ser humano. A especialização

---

<sup>36</sup> Essa questão é trabalhada com muita propriedade por COURTINE, 1995 & FRAGA, 2001.

do conhecimento por áreas específicas, determinando interpretações e formas de ação sobre os diferentes campos da vida, comprometeram a caracterização da condição humana enquanto experiência de totalidade. Significa dizer que os interesses de mercado, os valores da cultura, juntamente com as ações da técnica e da ciência, agiram e agem, sem limites, sobre os destinos da vida em nome de sua melhoria (quase sempre questionável). Essa condição instaurou e continua a instaurar esferas de poder que sufocam, oprimem, reprimem e subestimam as capacidades individuais e coletivas dos sujeitos sociais de pensarem, sentirem e agirem com autonomia e consciência.

Pensar a construção de sujeitos no contexto de uma perspectiva que distorce a visão/percepção dos mesmos se reconhecerem como totalidade e coletividade, torna-se um grande desafio. Pois a complexidade cada vez mais vivenciada na atualidade, compartimentando e distanciando a experiência individual da condição de estar-no-mundo-com-os-outros limita a percepção das implicações e responsabilidades que isso fomenta. Sob esse prisma, a vida humana vai sendo tecida pelas influências das diferentes instituições e esferas da sociedade, e os corpos construídos. Essa caracterização explícita um paradoxo sob o qual o ser humano se construiu, ou seja, sua totalidade se manifesta a partir de suas fragmentações.

Nessa lógica, motivada pelas esferas da produção e do consumo, há um despertar de um grande fascínio pela magreza, pela leveza e pela velocidade, elementos estes que se constituem como os ícones do modo produtivo de ser contemporâneo. Justificados sob essa ótica, esses ícones, associados ao corpo, valorizam e tendem a estar diretamente relacionados com uma suposta capacidade deste de produzir e consumir rapidamente quantidades imensas de bens, tanto materiais quanto imateriais. Apontando essa tendência, Carmem Lucia Soares (2002, p.18) destaca ser "interessante observar que as práticas corporais, em sua história recente, sempre têm a utilidade das ações como pressuposto de sua prática e pouco estão voltadas ao entretenimento e ao prazer, estes, aliás, por vezes explicitamente condenados". Neste caso, essas práticas apostam todo o tempo na superação de limites, impondo ao corpo, sistematicamente, esforços sobre-humanos. Isso se reflete em todos os campos da vida, seja no campo do trabalho ou do lazer. Dessa forma, o movimento humano tende a seguir o ritmo da máquina, um ritmo para além das condições que o humanizam.

Podemos observar que as propostas de práticas corporais oferecidas nos diversos espaços, seja público ou privado, seja para crianças, jovens, adultos ou idosos, em sua grande maioria fundamentam o trabalho na perspectiva da aptidão física, do desempenho atlético, da performance, da força, da velocidade, salvo raras exceções. No geral, caracterizam propostas orientadas para a quantificação da ação dos sujeitos, para a superação dos limites ao máximo das possibilidades, para a conquista de resultados, no qual medir, pesar e comparar, tornam-se palavras de ordem. A corrida para a boa forma, o narcisismo expoente, associados a todo o universo de técnicas de intervenções corporais (cirurgias, regimes, ginásticas, silicones, próteses, cremes etc.), compõem o que se denomina de práticas de "culto ao corpo" ou, a indústria da "malhação". Nessa, a definição e a hipertrofia muscular protagonizam o modelo de referência.

À luz das diferentes áreas da ciência, o corpo pode ser construído e desconstruído constantemente, fato que lhe confere certa vulnerabilidade, pois costuma ser confundido com um mero *objeto* (ter corpo), passível de ser manipulado a partir de qualquer técnica de transformação. Denunciando essa realidade, Wanderley Codo & Wilson A. Senne (1993) chegam a declarar ser o culto ao corpo uma espécie de ópium.

Há, sim, nessas práticas, um certo entorpecimento, seja pelas sensações que provocam no corpo, seja pela "necessidade" criada através da publicidade; no entanto, o ser humano, com todas as contradições que essa condição incorpora, pode se colocar como *sujeito* (ser corpo) nesse processo de construção.

Na opinião de Denise Bernuzzi Sant'Anna (2001a, p.76), nos tempos atuais o corpo é caracterizado como se fosse a última fronteira de intervenção e domínio do mundo, e diz a autora ser este um território a ser conquistado, desvendado e controlado, revelando-se assim,

um campo preferido às experimentações da biotecnologia e da economia de mercado, justamente quando é fortalecido um paradoxo característico das sociedades industriais: por um lado, tem-se o culto, a adoração, a valorização extrema das aparências e da saúde; por outro, a fragmentação do organismo e das terapias de expansão, a dispersão de células, genes e órgãos, além do comércio destes materiais em larga escala.

Completa a autora que essas circunstâncias caracterizam uma era favorável aos cultos dos corpos. Diante de tais aspectos, podemos perceber que os processos de aprendizagem sociais dizem respeito diretamente a formas de “educação do corpo”, que não se restringem aos contornos de sua forma física, mas, sobretudo, implica em modos de comportamento e padrões de pensamentos. Isso nos permite dizer que as “pedagogias do corpo” ou, as formas de educação a ele associadas na atualidade orientam suas intervenções para a conquista de um determinado modelo corporal “ideal”. Sendo assim, o corpo ideal(izado) por essa sociedade se concretiza no incessante processo de busca de sua construção, principalmente nos dias atuais.

As práticas corporais contemporâneas, projetando-se enquanto uma das esferas – talvez a principal delas – que tatuam esses ícones na produção dos corpos, lida constantemente com níveis muito elevados de estresse, sobrecarga e superação de limites em suas proposições de trabalho corporal, com vistas a alcançar este modelo ideal(izado). Como se não bastasse, tal modelo se caracteriza, ainda, fortemente por um repúdio a tudo que se relaciona à degenerescência. Como aponta Alex Branco Fraga (2001, p.21), há uma atração pela superação de limites e esta se encontra “estrategicamente relacionada à insistente busca de mecanismos que evitem doenças, retardem o envelhecimento e prolonguem a vida (...)”. Isso tem conduzido cada vez mais cedo as pessoas a buscarem incansavelmente as mais diferentes técnicas de intervenção de ordem biotecnológica para transformarem seus corpos, pois a “fonte da juventude” caracteriza-se como um dos mais significativos objetos de desejo no mundo contemporâneo.

Nessa esfera de entendimento, podemos afirmar que a abordagem do movimento e o trato com as práticas corporais reafirmam a perspectiva hegemônica de trato com o corpo nesse imenso mundo do consumo. Nessa, o corpo somente é valorizado por sua capacidade de produção (de resultados) e de demonstração de beleza e vitalidade. Esses corpos, em nosso tempo, costumam ser reverenciados, desejados e cultuados, por todo o conjunto de significados a ele associados na atualidade, sem nenhuma avaliação sobre as conseqüências, os riscos e os perigos que tais incursões sobre o corpo podem criar, tanto ao próprio corpo quanto em relação à coletividade. Assim, o corpo é submetido a riscos e incertezas a partir de modelos e práticas de saúde e longevidade. Com isso, o corpo jovem caracteriza um modelo de oposição ao corpo da maturidade.

O corpo da maturidade, ao apresentar os primeiros sinais de sua decrepitude, limitações e perdas, tende a ser excluído, rejeitado, e até mesmo abominado. A idéia de degenerescência nos assombra cotidianamente, pois um corpo que expõe as marcas de seu envelhecimento pode ser “descartado” a qualquer momento ou, sistematicamente, no contexto de nossa sociedade. Daí a necessidade de dar-lhe forma a partir das formas estabelecidas socialmente, ampliando seu “prazo de validade”. Essa torna-se uma busca incansável e sem nenhum limite sobre os riscos reais.

Cumpramos destacar que, em grande medida, os aspectos abordados acima não se limitam aos contornos dos corpos, dado os modos pelos quais esse corpo se coloca no mundo em relação aos outros e às “coisas”, atingem a forma de relações desses corpos no mundo. Sob tais condições, embrutecemos aquilo que nos aproxima da nossa condição de humanidade e, uma vez caminhando nessa direção, afastamo-nos da condição e possibilidade de ser corpo-sujeito da história.

## CUIDA(R) DO CORPO NA PERSPECTIVA DO “CUIDAR DE SI”

Diante do exposto, que saída teríamos para (re)significar as práticas corporais contemporâneas? Segundo Yara Maria de Carvalho (2001, p.100), existe a necessidade

de se inventar práticas sociais e estéticas que saiam desse modelo distante do humano, impregnado em todos os domínios, não só na Educação Física. A Educação Física é um campo interessante, fértil para se refletir a respeito do sujeito, por exemplo, porque, cada vez mais a imagem do corpo, de um determinado corpo, está sendo passível de questionamento uma vez que o padrão que serve de referência é sobre-humano, é inalcançável, é cruel, portanto.

Poderíamos perguntar: bastaria então, liberar o corpo desses ditames que o aprisionam e alienam propondo práticas de liberação corporal?

Com um olhar mais atento, podemos perceber que, além dessa busca desenfreada pela “definição” do corpo, também vemos uma oferta significativa de inúmeras técnicas de relaxamento, massagens, terapias e outras práticas corporais, ditas alternativas, sendo disseminadas na atualidade. Essas se

propõem à busca do prazer e parecem funcionar como contraponto ao mundo da velocidade e do estresse. No entanto, pela lógica social que a abriga, essa segue, igualmente, constituindo-se como mais uma das esferas de controle social sobre as vontades individuais. Práticas complementares à construção do corpo desejado, dessa perspectiva, também são formas de manter o corpo sob controle, assim como a sociedade.

Por vezes permanece a impressão de que, na atualidade, as exigências de um corpo mais sensível e “comunicante” representam um avanço rumo ao respeito da vida, individual e coletiva. Pode ser que isso ocorra de fato, e que muitos dos exercícios, dentro e fora da Educação Física, promovam condutas éticas, politizadas, reunindo, num só gesto a saúde individual e coletiva. Mas, mesmo assim, é preciso estar sempre atento para não transformar as sensibilidades e a expressividade corporal em palavras mágicas que dispensam críticas, análises e estudos históricos (SANT’ANNA, 2001b, p.113).

Como superar então essa provocação? Tomando novamente SANT’ANNA (2002, p.31) como referência, entendemos que

o grande problema não é tanto o de encontrar estímulos para liberar e embelezar o corpo, mas sim o de fazê-lo com dignidade e ética, escapando da tendência generalizada de transformar qualquer valor físico num valor de mercado. O mais difícil hoje, parece, é fazer do amor pelo próprio corpo, insistentemente valorizado pela publicidade, algo que não implique em desamor pelos demais corpos, ou ainda que não o transforme numa mercadoria de fácil liquidez.

Dito isso, tomamos como referência para elaboração deste trabalho o paradigma do cuidado enquanto categoria fundamental à proposta de (re)significação para as práticas corporais.

Segundo denuncia Leonardo Boff (2003, p.17), a falta de cuidado é um estigma de nosso tempo, assim sendo, “precisamos de um novo paradigma de convivência que funde uma relação mais benfazeja para com a Terra e inaugure um novo pacto social entre os povos no sentido de respeito e de preservação de tudo o que existe e vive”. O autor afirma que a essência do ser humano reside no cuidado, atitude que funda uma ética mínima que salvaguarda a vida, as relações sociais e a preservação da natureza. Trata-se de um modo de ser no qual a relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. Diz ainda:

No modo-de-ser-cuidado ocorrem resistências e emergem perplexidades. Mas elas são superadas pela paciência perseverante. No lugar da agressividade, há a convivência amorosa, em vez da dominação, há a companhia afetuosa, ao lado e junto com o outro (idem, p.96).

Assim, "o cuidado serve de crítica à nossa civilização agonizante e também de princípio inspirador de um novo paradigma de convivibilidade" (idem, p.13).

A idéia de cuidado traz em si uma conexão com o todo. Nessa perspectiva, o "cuidar de si" não traduz uma atitude individualista e narcisista, pelo contrário, o cuidado consigo implica, simultaneamente, um cuidado com o outro e com o ambiente. Assim, cuidar do outro representa a compreensão de que nossa humanidade depende do outro. E, no mundo atual, onde o tato e os contatos se estabelecem sem nenhum tato, é urgente colocar tal categoria no centro do debate e no interior de nossas ações cotidianas. Pois, sem cuidado, poderemos nos afastar de nossa condição humana. Incorporar esse entendimento representa considerar nosso corpo enquanto espaço sagrado, posto que habita o próprio ser.

Conquistar essa condição requer uma intervenção transformadora na esfera educativa. Trata-se de desenvolver a sensibilidade para a percepção, compreensão e conhecimento de todas as dimensões que envolvem a condição humana, situando o ser humano (com sua humanidade comum e sua diversidade cultural) no universo, e não separá-lo dele; trata-se de valorizar outras circunstâncias, que não aquelas que nos aprisionam; trata-se, ainda, de (re)aprender a cuidar do ser.

Lidar com esse entendimento, necessariamente nos conduz à esfera do amor, pois cuidamos daquilo que aprendemos a conhecer e a amar. Segundo Humberto Maturana (1998), o amor é a emoção que permite que haja interações no conviver. O amor faz parte da vida, do viver de nós humanos, ele é condição necessária para o desenvolvimento integral do ser humano, bem como das possibilidades de continuidade da vida. Em outro momento, completa: o amor é a emoção fundamental que torna possível a história de humanização, ele "constitui o domínio das condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social" (idem, p.23).

As reflexões de SANT'ANNA (2002, p.31) nos ajudam a pensar essas esferas do cuidado e dos afetos no âmbito das práticas corporais. Segundo ela,

o grande desafio é, portanto, o de tornar o culto à própria identidade – conseguido com ou sem ajuda de cosméticos e cirurgias – numa cultura coletiva e ética, na qual floresça um tipo de afeto por si mesmo que, quanto mais se volte para o próprio corpo, mais se dedique, ao mesmo tempo, aos cuidados com os demais corpos. No lugar do culto ao corpo, uma cultura corporal e espiritual que seja ao mesmo tempo pessoal e coletiva.

Dessa perspectiva, nossa proposta de práticas corporais com a maturidade tem, portanto, como princípio de ação o paradigma do cuidado como contraponto à idéia do culto ao corpo. O “cuidar de si” como atitude responsável diante do mundo. Nesse sentido, o trato com as práticas corporais, e o corpo, vistos pela ótica do cuidado, entende o “descuido” como representativo da ação do descarte, desconsideração, desatenção para com o outro, e, em contrapartida, portanto, o cuidado como a valorização, inclusão e atenção para com o(s) outro(s). Isso implica em propor uma situação de interação onde o escutar, o sentir, o tocar, o falar constituem elementos para a interpretação dos movimentos e para refletirmos sobre o que estamos fazendo dos nossos corpos.

No caso da pesquisa, as palavras-chaves sustentadoras do trabalho de intervenção foram: sensibilidade, percepção subjetiva, sensações, sentimentos, significados em relação à experiência vivenciada. Eixos que apontaram para uma avaliação mais qualitativa da ação dos sujeitos, implicando um “fazer-pensar” o movimento vivido, ou seja, o “se-movimentar”<sup>37</sup> em sua relação dialógica com o mundo.

No caso das práticas corporais, ambientadas numa esfera na qual as relações estabelecidas partem do princípio de que o corpo deve ser tratado como merecedor de cuidado, o sentimento amoroso vai permitir que cada um dos participantes do grupo aceite o outro como importante, num aprendizado que é individual, mas feito coletivamente, abrindo espaços para todos se manifestarem com espontaneidade, criando condições de cada um refletir, aprender,

---

<sup>37</sup> Trata-se do entendimento do movimento a partir de uma relação dialógica entre homem e mundo, um comportamento pleno de sentido, como algo que acontece no interior de uma interdependência relacionada ao sentido. Maiores esclarecimentos sobre esse conceito, ver: KUNZ, 1994.

aprender e (re)aprender sobre seu viver. Comunga-se um viver integrado com o(s) outro(s), a natureza e o planeta, procurando sempre o equilíbrio harmônico nesta relação de convivência, pois a natureza é e faz parte do nosso corpo.

Assim, acreditamos estar fortalecendo os elos entre pessoas diferentes, construindo caminhos de cura para a humanidade de um modo geral e lidando com a essência humana de cada um. Uma proposta construída para a maturidade, mas que, no entanto, não deve se restringir a esse segmento, pois a (re)educação para o saber cuidar não pode ter idade definida.

## COMPREENDENDO A MATURIDADE

Na era do descartável, aprendemos também a descartar pessoas. Os corpos que diferem das condições do padrão ideal(izado) são excluídos do convívio cotidiano, em muitos espaços e práticas, podendo em muitos casos representar uma imagem de "descuido". Essa é uma imagem bastante representativa do corpo na maturidade.

Ao se falar em maturidade, quase que necessariamente a associamos a alguns termos muito comuns na atualidade, como "Terceira Idade", "Melhor Idade", "Velhice", dentre outros. Significativas divergências teóricas caracterizam a definição de cada um desses, mas, não entraremos no mérito dessas divergências, uma vez que não centramos o trabalho num segmento etário específico.

Apenas para contextualizar, buscamos Guita Grin Debert (1998), que analisa a questão das categorias de idade à luz da Antropologia e aponta que as etnografias que se preocupam com tipos de organização social, formas de controle de recursos políticos e especificidade das representações culturais, mostram que em todas as sociedades é possível a presença de grades de idades, entretanto, cada cultura tende a elaborar grades específicas. Desta forma, pode-se constatar que as fases da vida não se constituem em propriedades substanciais que os indivíduos adquirem com o avanço da idade cronológica, ou seja, 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.

A autora (idem, p.56) coloca ainda que nas sociedades ocidentais a idade cronológica é estabelecida por um aparato cultural, um sistema de datação que representa “um mecanismo básico de atribuição de *status* (maioridade legal), de definição de papéis ocupacionais (entrada no mercado de trabalho), de formulação de demandas sociais (direito a aposentadoria) etc”. Assim, os critérios e normas da idade cronológica são impostos por exigência de leis que determinam os deveres e os direitos do cidadão.

As transformações históricas ocorridas no processo de modernização ocidental corresponderam também ao próprio caráter do curso da vida enquanto instituição social, e não apenas a transformações na forma pela qual a vida é periodizada, no tempo de transição de uma etapa a outra e na sensibilidade investida em cada um dos estágios. Essa chamada cronologização da vida nos faz atentar para o fato de que o processo de individualização, próprio da modernidade, teve na institucionalização do curso de vida uma de suas dimensões fundamentais. Essa institucionalização crescente envolveu praticamente todas as dimensões do mundo familiar e do trabalho e está presente na organização do sistema produtivo, nas instituições educativas, no mercado de consumo e nas políticas públicas, que cada vez mais têm como alvo grupos etários específicos.

Myriam Moraes Lins Barros (1998, p.116) alerta que "até cerca de 1960, praticamente não havia um estudo sociológico importante sobre a velhice e os velhos, estando toda a literatura sobre o assunto relacionada às áreas da medicina e da biologia". É importante ressaltar que, até no decorrer da década de 1970, o tema constantemente em voga era a juventude. A própria autora coloca que ao analisar filmetes de propagandas do governo brasileiro datados dessa época, se falava de jovens e para jovens. Hoje, o debate acerca do desenvolvimento e do envelhecimento ganhou novas dimensões. Tendo em vista que o número de idosos vem crescendo significativamente, representando cerca de 8% da população brasileira (SCHONS & PALMA, 2000), hoje, mais do que nunca, é preciso também falar para os mais velhos. Na transformação do envelhecimento em problema social estão envolvidas novas definições da velhice e do envelhecimento. Inverteram-se os signos da aposentadoria, que deixou de ser um momento de descanso para se tornar um período de atividade, lazer, realização pessoal (DEBERT, 1998).

Nesse sentido, Anita Neri (1995, p.30) apresenta a noção de curso de vida, que se refere "às maneiras como a sociedade atribui significados sociais

e pessoais à passagem do tempo biográfico, permitindo a construção de personalidades e trajetórias de vida, com base numa seqüência de transições demarcadas socialmente e diferenciadas por idade". A autora traz a idéia de *tempo intrínseco*, que define que os organismos vivos fazem parte de um amplo sistema, global e complexo, que inclui, no caso dos seres humanos, os ambientes físico e social. No caso do envelhecimento humano, o tempo intrínseco é criado por processos físicos, biológicos, psicológicos e sociais. Desta forma, "é o envelhecimento intrínseco, e não a idade cronológica, o determinante básico do desenvolvimento e do envelhecimento" (idem, p.28).

A autora defende a chamada *velhice bem-sucedida*, que, embora traga no nome uma certa conotação de bem-estar econômico, associada a um certo individualismo, é definida com uma "condição individual e grupal de bem-estar físico e social, referenciada aos ideais da sociedade, às condições e aos valores existentes no ambiente em que o indivíduo envelhece, e às circunstâncias de sua história pessoal e de seu grupo etário" (idem, p.34). Nesse sentido, aponta que "envelhecer satisfatoriamente depende, pois, do delicado equilíbrio entre as limitações e potencialidades do indivíduo, o qual lhe possibilitará lidar, com diferentes graus de eficácia, com as perdas inevitáveis do envelhecimento" (ibidem).

O processo de (re)significação de práticas corporais na maturidade exige também re-significar a compreensão que se confere ao termo "maturidade". Isso significa entender, inicialmente, a que período da vida ele se refere, mas, ao mesmo tempo, questionar se é possível definir sua especificidade e precisar os limites dessa etapa.

Desta forma, ao nos propormos a construir um trabalho de (re)significação das práticas corporais na maturidade, trazemos o entendimento de maturidade enquanto o conjunto de experiências vividas ao longo do curso da vida e inscritas no corpo, capaz de traduzir as memórias e a história de cada ser, independente da idade. Esta, portanto, não se caracterizou como uma proposta voltada para a "terceira idade", mas para adultos que se percebem como sujeitos que constituem uma "*comunidade de destino*"<sup>38</sup> em direção ao processo de envelhecimento.

---

<sup>38</sup> Esse termo sugere o entendimento do reconhecimento de pertencimento a um grupo, pela plena compreensão de uma dada condição humana de impossível retorno a condições anteriores. Ver BOSI, 1994.

Entendemos que as transformações processadas no corpo ao longo dos anos não se devem unicamente a processos naturais do envelhecimento, mas são resultantes da relação dialética do homem com o mundo, no qual ele constrói sua história. Consideramos, assim, como afirma SANT'ANNA (2002), que o corpo que somos está em constante transformação, fruto das experiências vividas. Nesse contexto, o corpo deve ser concebido na sua totalidade, como espaço onde se encontram limites e possibilidades, que poderão ser compreendidos e superados a partir do movimento realizado de forma consciente e dotado de significado/sentido para aqueles que o executam, em detrimento do movimento mecânico e irreflexivo. A prática simplesmente reativa, sem criatividade e participação e sem a percepção das mudanças ocorridas no corpo contribui para a formação de um indivíduo apático que apenas adapta-se ao mundo, sem questioná-lo.

A concepção de movimento presente na perspectiva desta pesquisa, portanto, esteve centrada no diálogo entre ser humano e mundo e apontou para a relação deste corpo que sente, se expressa, cria e interage com o exterior que o cerca e pode ser por ele transformado. Desta maneira, acreditamos que a (re)significação das formas do "se-movimentar" contribui para uma maior aceitação do corpo de cada um, encarando-o não apenas sob o enfoque reducionista do corpo físico, anátomo-fisiológico, mas como a unidade psicossomática que de fato é. Neste sentido, entendemos que o ser humano compõe uma unidade complexa da natureza; é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, espiritual, mas se desintegra nesse processo do viver, dado os modos de fazer educação, a estrutura produtivista, mercantilista, consumista e individualista que se impõe sobre ele.

Considerando essa perspectiva, destacamos a importância da formulação de políticas públicas para/na maturidade, tendo em vista que existe uma demanda para essas práticas, uma vez que muitos dos sujeitos nessa etapa da vida não se enquadram nas atividades propostas em academias e clubes, nem em atividades voltadas para grupos da chamada "terceira idade".

## CUIDANDO DO CORPO

Tendo por referência as colocações anteriores, apresentamos aqui um recorte das informações coletadas no processo de investigação<sup>39</sup>, com o intuito de demonstrar alguns sentidos e significados atribuídos pelo grupo de alunas-pesquisadas.

Ao questionarmos as alunas-pesquisadas, no início das intervenções, acerca da concepção de maturidade e quais as características que, na opinião delas, a definem, obtivemos relatos do tipo: “*é experiência de vida*”; “*é saber o que a gente quer*”; “*é quando você consegue administrar as emoções*”; “*é auto-controle, perceber até onde se está avançando o sinal*”; “*é reconhecer-se, reconhecer defeitos e qualidades*”; “*é refletir as ações ‘ruins’, saber os limites, não cobrar/culpar muito os outros*”. Ainda uma das alunas-pesquisadas relatou que “*ainda não cheguei na maturidade, tenho atitudes infantis, extravaso muito fácil*”.

Pudemos perceber, com essas respostas, que a concepção de maturidade predominante no grupo está estreitamente relacionada a aspectos comportamentais e às reações corporais perante situações que envolvem sentimentos e auto-conhecimento. Houve quem mencionou que “*tem a ver com a cabeça, as pessoas falam muito em menopausa, mas para mim não penso nisso, trabalho minha cabeça*”. Nesse caso, é possível identificar um ponto importante que reflete uma certa desconstrução da idéia de que a maturidade está vinculada exclusivamente ao aspecto biológico, ou seja, que ela é definida, por exemplo, apenas pela chegada da menopausa nas mulheres. Nesse sentido, não se pode conferir à maturidade um enfoque relacionado apenas às mudanças físicas que se processam nos corpos nessa etapa da vida.

Já quando questionadas, nesse mesmo momento, sobre como viam as transformações dos seus corpos ao longo da vida, as alunas-pesquisadas manifestaram: “*idade da dor, dá saudade dos velhos tempos*”; “*perda de agilidade*”; “*limitações*”. Uma delas colocou: “*ainda somos vaidosas, nos gostamos*”. Parece que, nesses relatos, elas trataram de apontar os limites sob o ponto de vista físico, que caracterizavam o momento de vida pelo qual estavam passando. Algumas mencionaram que era também por isso que se interessaram por ingressar no grupo de práticas corporais.

<sup>39</sup> Em algumas das informações aqui apresentadas não foram citados os nomes das informantes, por se tratarem de anotações de diários de campo; preocupados em registrar os acontecimentos, negligenciamos a sua identificação.

Passados alguns meses de intervenção, retomamos a questão referente a aspectos da maturidade e sobre o saber lidar com as transformações do corpo. Por meio de algumas respostas, pudemos identificar que esses limites que foram mencionados no início ganharam nova dimensão a partir das aulas-encontro experienciadas até aquele momento: *“ao longo do curso, superei meus limites, percebendo uma grande melhora em relação as atividades realizadas”*; *“tenho mais consciência dos meus limites, porém estou surpresa com as possibilidades de, cada dia mais, diminuir esses limites”*; *“meu corpo, eu sinto mais leve e resistente, mas sei as minhas limitações, consigo identificar os meus limites, mas avanço sempre que puder”*; *“vi que podemos superar nossos limites e ter confiança no colega”*. Pudemos identificar nas falas das alunas-pesquisadas uma ampliação bastante significativa na visão acerca do auto-conhecimento, que elas mesmas mencionaram no início do ano ser um sinal de maturidade.

Ainda nos relatos, encontramos respostas que aliaram o saber lidar com as transformações do corpo com a importância que o grupo adquiriu nesse processo: *“aprendi a aceitar algumas transformações e a conviver com alguns desconfortos, dores, vendo que não sou sozinha a conviver com isso, em cada atividade realizada, sinto perfeitamente onde posso chegar”*; *“Não tenho preconceito, eu que sou gorda, sei que posso vencer meus limites com a ajuda do grupo, consigo fazer exercícios que antes eu não tinha coragem”*; *“Foi através de diá-logos que vi que o importante também é a aceitação das mudanças corporais, e isto só é possível quando preparamos também o espírito, estou aprendendo, confesso que isso não acontece assim como mágica, mas os encontros me proporcionaram momentos de reflexão sobre esses tão sofridos limites, agora eu sei que posso, desde que saiba respeitar meus limites”*.

Ao final do processo, essa questão ganhou outras proporções. Encontramos ainda algumas respostas que definiram a maturidade com aspectos relacionados à experiência e às conquistas e realizações no decorrer da vida: *“Acho que já cheguei no limite, sei lá... acho que meu desejo, minha vontade já alcancei, agora é manter, então acho que já cheguei na maturidade; eu estou com 45 anos, eu ainda não me considero velha, mas assim, mais ou menos o que eu tinha que ter alcançado... então eu acho que a partir disso aí eu tô me equilibrando com a minha idade”* (Graça); *“Acho que é uma experiência de vida, né? Você tem tanto tempo, já é um período que você, o teu corpo a tua mente já tá bem, com muita vivência...entendeu? Então aquele estágio já é maturidade”* (Sonia).

Ainda neste mesmo contexto de realização pessoal, algumas respostas relacionaram também a maturidade ao fato de constituir família, à idéia de ter cumprido o dever de criar os filhos, por exemplo: *"é experiência, vivência, é ser mãe, mulher, esposa"* (Carmem); *"sei lá... eu me sinto tão bem sendo avó, eu me sinto uma criança, porque não tem nada a ver, eu encaro com a maior naturalidade, não tenho preconceito nenhum, acho que é normal"* (Jane). É possível perceber neste momento que a concepção de maturidade apresentada pelas alunas-pesquisadas, transcende a visão do corpo biológico, associando-a a outras esferas da vida.

Obtivemos também relatos que relacionaram a questão da maturidade com a possibilidade de se ter mais tempo para si, entendendo-a como uma fase de realizar desejos que antes não podiam ser feitos, em virtude da falta de tempo: *"Eu quero me reeducar, até então eu não sabia dessa vida de fora, era mais trabalho, era dezoito horas por dia, eu saía do trabalho, era em casa, então hoje eu consegui ver alguns caminhos"* (Tereza); *"A gente vê tudo completamente diferente do que a gente via antes, daí tu consegue te analisar, consegue ver o que tu já fez e o que tu ainda vais conseguir fazer, porque quando a gente tá com vinte, vinte e poucos, trinta, não, tu ainda não tem aquela capacidade de ter uma direção, saber o que tu queres, o que tu não queres (...). Estou fazendo aula tudo direitinho, pra continuar o que eu quero, sempre quis, mas nunca tive tempo, nunca, sempre começava e não terminava"* (Neiva).

Algumas respostas indicaram a relação da maturidade com responsabilidade e com o fato de não ser vinculada a um período de tempo determinado, cronológico: *"Olha, eu acho que eu sempre estive na maturidade. É ser responsável, ser madura, assumir qualquer coisa. Eu não sei se é porque de nova que eu e minha irmã sempre assumimos tudo, desde nova eu tenho consciência, sei distinguir as coisas, pra falar a verdade, eu sou uma criança dentro de mim e fora sou adulto, porque eu gosto de ser criança, pra dizer para as pessoas que pela idade que a gente tem, não devemos ficar de lado, a gente deve seguir adiante, e a maturidade está na cabeça de cada um, de cada ser humano em ver as coisas certas, de conversar e escutar, então a vida é assim, e cada pessoa é cada pessoa"* (Nancy); *"Estar na maturidade... eu posso estar na maturidade aos vinte e poucos anos, né? Então, não é um estado na vida ou uma fase da vida, não é uma idade cronológica, é um estado de espírito, um estado emocional. É um conjunto de coisas que me fazem uma pessoa mais equilibrada, me dá um auto-controle, eu chamaria isso de domínio próprio né?"*

*É, conhece-te a ti mesmo, então quando tu conheces melhor as reações do teu corpo, a origem dos teus pensamentos, das tuas emoções, tu consegues lidar melhor com isso, na hora que pode aparecer um conflito ou que você precisa na verdade lidar com isso. A pessoa mais madura, ela raciocina, não sei, acho que tem mais o pé no chão, não se deixa levar tanto pelas emoções e pela situação, que a situação pode ser um caos, mas você pode estar consciente do caos e equilibrada na situação, né?” (Julia).*

Em alguns relatos, apareceram termos que suscitam polêmica, como neste, por exemplo, em que a aluna-pesquisada menciona “amadurecimento saudável” e o “envelhecimento doentio”: *“É, eu me sinto assim, eu fui criada por sete mulheres, minhas irmãs, todas me tratam assim como se eu fosse uma menina, como se eu tivesse vinte anos, e eu começo a me espelhar nelas, mas eu quero assim, me espelhar nelas, mas não ter a atitude delas, eu quero amadurecer diferente. Das oito, apenas uma, a mais velha, amadureceu saudável, as outras têm um processo doentio de envelhecimento” (Mariana).*

Obtivemos também um relato que levantou questões importantes no âmbito das políticas públicas direcionadas a pessoas na maturidade: *“Pra mim, estar na maturidade é só mais uma etapa da minha vida, mais madura claro, com consciência de que pode se ter uma qualidade de vida bem melhor do que tiveram minha mãe e avó e tal, né? Uma perspectiva boa também daqui pra frente, porque tá uma época assim que há muita preocupação com essa maturidade, então estão surgindo esses projetos, como esse, outros além, e muita coisa, muita atividade voltada para essa faixa etária, então a gente tá tendo oportunidade de desfrutar disso e isso é muito bom, porque o tempo como eu te falei se antes eu tinha uma vida bastante ociosa, agora participando desses grupos de maturidade, aqui ou outro lugar qualquer, então eu vou produzindo bem mais e estou me realizando como uma mulher madura, né? Preparando pra velhice já, né?” (Ana Lúcia).*

Num panorama mais geral de análise, identificamos no grupo um número bastante elevado de problemas de saúde citados pelas alunas-pesquisadas antes de ingressarem ao projeto, sendo a maior incidência deles relacionadas aos ossos, articulações e ligamentos, juntamente com problemas de coluna; seguindo a incidência de problemas circulatórios; nos órgãos internos e glândulas e outros menos significativos. Por esses dados, destacando-se os de maior incidência no grupo, reafirma-se a condição de limitação dos movimentos para o corpo na maturidade, posto que esses dizem respeito diretamente à possibilidade de mobilidade corporal. Por meio dessas informações, tornou-se

possível analisar que, apesar de um grande número de aspectos “doentios” do corpo ter sido citado, é interessante identificar que nas aulas-encontro sobre esses problemas não conferiu-se a dimensão da doença, mas, do bem-estar. Esse fato também pode indicar a superação da idéia de “idade da dor”, mencionada por uma das alunas-pesquisadas no primeiro mês do projeto. Também houve uma outra resposta bastante interessante, referendando a questão das dores e desconfortos: *“as aulas ajudaram muito, pois quando iniciiei, estava com dores generalizadas, qualquer movimento de braços ou pernas demandava muito esforço, dor e sacrifício, hoje, praticamente, as dores foram embora, hoje percebo que alguns limites são apenas insegurança de minha parte e medo de arriscar pela possibilidade de sentir dor”*.

Apesar da noção de velhice ser avalizada pela medicina e pela gerontologia como um período dominado por doenças, perdas e incompetência comportamental de origem biológica, conforme afirma NERI (op.cit.), encontramos nas respostas das alunas-pesquisadas respaldo para propor um novo olhar sobre os corpos que se encontram na maturidade da vida. Nesse sentido, entendemos ser fundamental identificar quais objetivos e características/elementos devem compor as práticas nessa perspectiva, na opinião das alunas pesquisadas, de acordo com seus interesses e necessidades.

Ao questioná-las sobre esses aspectos, obtivemos como resposta: *“Saúde corporal, elasticidade, poder andar mais, poder sentir, e como diz o ‘Lula’, ter mais estima”* (Dagmar); *“Talvez um pouquinho mais de yoga”* (Graça); *“Eu acho que primeiramente é o que vocês fazem, o alongamento, depois, cada semana, mostrar um tipo de ginástica diferente, que a gente possa fazer, uma dança, aquela barra é muito bom, eu acho que se vocês colocarem um pouquinho de tudo o que vocês deram, está bom para mim, porque foi tudo muito bem bolado, porque entrou naquela sala, tudo o que é de ruim vai embora, e eu sinto muita energia naquela sala”* (Nancy).

Algumas respostas atentaram para a importância da relação dialética entre a prática e o pensar-sobre-a-prática, a idéia de totalidade: *“Eu acho que a gente faz aquela ginástica corporal, mas ao mesmo tempo a gente vai refletindo; às vezes eu estou fazendo, mas estou pensando adiante”* (Tereza); *“Tem que ter mente e corpo, se tu não se concentra, tu fica desligada”* (Carmem); *“Existem muitos, mas eu acho que tem bases que é o exercício que vocês dão, que é o básico, que movimenta o corpo todo e inclui o total”* (Patrícia).

Uma aluna-pesquisada destacou elementos que deveriam fazer parte das práticas corporais para/na maturidade e, ainda, levantou a importância da troca de experiências e da formação de grupos: *“eu acho que o objetivo é conscientizar as pessoas de que elas precisam estar cuidando do esqueleto, para segurar estes tantos anos que a gente vai viver e que o corpo não responde às necessidades como respondia, então o objetivo é esse: adquirir mais flexibilidade, ter uma boa postura para não sentir dor, e o importante também é formar grupos com essa faixa etária, que cada um conte suas experiências, suas dificuldades e facilidades, é essa troca de recuperação, e a gente só tem isso em grupo, porque morar em cidade grande, a gente não fala com os vizinhos, não se encontra, né? Então, tem que aproveitar esses momentos para essa troca de informação, cada um deve participar de grupos que goste, como a gente vê aqui, que as mulheres participam de outros grupos”* (Mariana).

Alguns relatos evidenciaram ser fundamental nas práticas corporais para/na maturidade o respeito ao ritmo individual: *“As caminhadas, por exemplo. Alongamento, porque eu acho que essas aulas na maturidade, é muito importante, porque é claro que a gente não tem o mesmo ritmo que essas mocinhas, então cada um faz dentro do seu limite, isso é bom, né?”* (Jane); *“Bom, eu acho que teria que ser não exercício pesado, é que tem gente que quer fazer mais leve, como está sendo feito aqui, e musculação também, que a gente precisa ter os músculos tonificados para poder continuar na melhor idade, porque se tu tiver com os músculos tudo frouxo, tu não vai conseguir fazer quase nada, e depois aí só doença né? Acarreta só doença”* (Neiva); *“Acima de tudo é o bem-estar, né? E o respeito ao limite da pessoa, porque tem, vamos dizer, nessa faixa de idade pessoas que já tem uma certa dificuldade, uma artrose, uma artrite, ou não sei o quê, ou uma “zite” de qualquer coisa lá, então tem, há limitações, não adianta a gente dizer que não há porque há mesmo, então eu acho que devem ser respeitados os limites e dali, se puder melhorar, né? Vai ser feito um trabalho em cima daquilo, mas não dizer assim: olha, todo mundo tem que fazer isso tantas vezes, tanto tempo, então já tem que ser respeitada a individualidade”* (Ana Lúcia).

Uma aluna-pesquisada colocou a importância do cuidar-de-si (e do outro): *“olha eu aprendi com vocês que o que eu preciso fazer é exercitar com o objetivo de melhorar a minha relação comigo mesma, porque eu sou o meu corpo, sem o meu corpo eu não existo, né? Então, o que eu aprendi nessas atividades de vocês é que eu preciso, tudo que eu for trabalhar é pra melhorar a minha relação*

*comigo mesmo e se eu melhorar comigo mesmo eu vou melhorar no conjunto de todas as outras relações que eu vou estabelecer na minha vida, né? A partir do momento que eu entendo melhor o meu corpo, eu vou entender melhor o outro também” (Julia).*

Quanto às características/elementos que devem fazer parte de um programa de práticas corporais para/na maturidade, o item mais citado foi o alongamento, seguido pela dança: *“eu acho que é mais alongamento, que alongamento que a gente precisa na melhor idade, na maturidade” (Neiva); “Basicamente esse alongamento principal, o relaxamento como consequência disso, e depois, dependendo do estado da pessoa né? Do condicionamento físico se quiser uma coisa um pouquinho mais forçada, até poderia ser válido” (Ana Lucia); “Tudo o que tem ali foi ótimo, o alongamento, ajudou a minha postura, a dança, as músicas, foi tudo positivo, a gente se liberta um pouco da timidez, vive em harmonia, pra mim é tudo amizade, amor e que todos saiam felizes” (Nancy); “Ter mais caminhadas” (Graça); “Eu gostaria que tivesse mais dança, de qualquer tipo, isso a gente põe para fora, é a energia, eu adoro música” (Carmem).*

Outra resposta mencionou a importância das atividades respeitarem os limites de cada um: *“eu acho que o que vocês estão fazendo é assim fantástico, trabalha, exercita o corpo respeitando o limite e tentando, assim, na medida de um processo gradativo, sempre aumentar o limite, tentar superar as barreiras né? Mas respeitando os limites do corpo para não se sentir agredido, achei que vocês trabalharam muito bem isso, olha, me senti muito a vontade e respeitando assim, se não conseguisse fazer, não tinha uma cobrança em cima, sabe, então eu acho que vocês respeitaram o lado humano, a técnica era importante mas não tanto, você tinha que às vezes respeitar o que o corpo de cada uma conseguia fazer” (Julia).*

A sociabilidade certamente se constituiu num fator importante para a adesão e permanência das alunas-pesquisadas nas atividades. No caso específico desta pesquisa, a idéia de pertencimento a um grupo ganhou grandes proporções. As significações do grupo para cada uma podem ser observadas em algumas falas: *“Com certeza é um grupo muito especial, que transmite harmonia, respeito mútuo e companheirismo, me sinto completamente integrada ao grupo, cada encontro é uma satisfação” (Ana Lúcia); “Me sinto bem à vontade e inserida no grupo” (Julia); “Muito legal e unido, somos um conjunto onde, como um todo somos importantes” (Graça); “Ótimo! Considero uma família, todos muito queridos” (Patrícia); “São pessoas muito amáveis, prontas para ajudar nas*

*tarefas que são pedidas, me sinto à vontade nele” (Sonia); “Me sinto muito à vontade, é uma maneira de nos relacionarmos, gosto muito do final da aula, quando podemos expor nossas necessidades” (Marta); “Mesmo chegando após algumas semanas de encontros, e com pessoas que já vinham de outros grupos, senti-me muito bem com o grupo. Era uma verdadeira terapia para o corpo e mente. Os momentos de conversa muito contribuíram para a interação grupal. A diferença deste grupo (projeto) são os momentos de reflexão, para um grupo nem sempre as práticas corporais é o que interessa naquele momento. Às vezes um ‘papinho’ ajuda, integra melhor o grupo. Na minha opinião a interação grupal era verdadeira graças aos encontros verbais. A gente só se sente seguro quando conhecemos os amigos. Eu me via segura e sem constrangimentos” (Cleusa); “O grupo é ótimo, somos uma família, somos como os 3 mosqueteiros, ‘um por todos e todos por um’” (Neiva).*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA "SABER CUIDAR"

Esta pesquisa mostrou a necessidade de se olhar os corpos na maturidade, abordando com sensibilidade seus significados e histórias, respeitando seus limites e incentivando suas possibilidades. Portanto, as práticas corporais propostas devem ir ao encontro de cada corpo, dando sentido e valorizando as subjetividades que enriquecem a vida e suas relações.

Assim, é válido ressaltar que um dos fundamentos principais das práticas corporais para/na maturidade é o respeito aos limites e o reconhecimento das possibilidades existentes nos corpos nessa etapa da vida. Significa dizer ainda que na Educação Física pode-se encontrar alternativas que superem a concepção difundida e hegemônica de trato com o corpo e da lógica instrumental que prevalece nas práticas corporais na contemporaneidade, principalmente, aquelas que entendem o corpo na maturidade e na velhice como um corpo doente, inútil, sem criatividade, nem expressividade.

Resta destacar que o corpo é o sujeito da educação, porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. Nesses termos, precisamos ter competência para propor práticas que superem a mecanização dos gestos, os automatismos e as rigorosidades das formas, para trazer uma experiência de prazer e alegria, na qual se assuma um compromisso ético de se tratar os corpos na tentativa de não submetê-los às lógicas que, como vimos,

prevalecem nas práticas corporais no contexto contemporâneo.

Por fim, ressaltamos que, para compreender a proposta de trabalho aqui apresentada, é necessário perceber a sutileza que lhe recai, pois sua compreensão não deve se concentrar no tipo de prática proposta, mas na forma como ela é conduzida. Sendo assim, emerge a necessidade de se pautar as práticas a partir de princípios éticos capazes de conduzir o corpo para uma experiência de “composição” entre os seres (parafraçando SANT’ANNA), em que, no lugar da dominação, cria-se a possibilidade cotidiana de uma ação mais justa e amorosa nas relações que se estabelecem com o todo.

## Referências: nossos(as) cuidadores(as)

BARROS, M. L. **Velhice ou terceira idade**: estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BOFF, L. **Saber cuidar**. Ética do humano - Compaixão pela Terra. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

BOSI, E. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. 9ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARVALHO, Y. M. Educação Física e filosofia. In: CARVALHO, Y. M & RUBIO, K. (Org.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

CODO, W. & SENNE, W. A. **O que é corpo(latria)**. 3ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

COURTINE, J. J. Os stakhanovistas do narcisismo. Body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT'ANNA, D. B. (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995

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.

FRAGA, A. B. Anatomias emergentes e o bug muscular: pedagogias do corpo no limiar do século XXI. In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

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

MATURANA, R. H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MENDES, M. J. B. S. Corpo, biologia e educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n.1, p. 9-22, set. 2002.

NERI, A. (Org.) **Psicologia do envelhecimento**: Temas selecionados na perspectiva de curso da vida. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

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

\_\_\_\_\_. Educação Física e História. IN: CARVALHO, Y. M. & RUBIO, K. (Org.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001b.

\_\_\_\_\_. Identidade corporal. In: SESC-SP. **Corpo, prazer e movimento**. São Paulo: Sesc, 2002.

SCHONS, C. R. & PALMA, L. S. **Conversando com Nara Rodrigues**: sobre uma gerontologia social. Passo Fundo-RS: UFP, 2000.

SILVA, A. M. A natureza da physis humana: Indicadores para o estudo da corporeidade. In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. **Cultura de movimento**. In: SESC-SP. **Corpo, prazer e movimento**. São Paulo: Sesc, 2002.



# Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea

MARIA DO CARMO SARAIVA

LUCIANA FIAMONCINI

ELISA ABRÃO

ANA ALONSO KRISCHKE

## INTRODUÇÃO

A dança é uma das práticas corporais que constituem nossa corporeidade hodierna, sem ter, ainda, no meio em que se desenvolve, como a mídia, a escola, a sociedade etc., uma orientação mais adequada a ser uma prática de desenvolvimento da consciência estética, que possibilite a materialização da sensibilidade humana, ampliando a capacidade expressiva; que seja uma prática educativa, promovendo o desenvolvimento do espírito crítico na compreensão da cultura corporal - cultura de movimento. Sendo assim, “olhar de dentro” e vivenciar uma realidade trouxe-nos elementos para a compreensão dos limites e possibilidades da dança na ampliação de capacidades, experiências e conhecimentos que podem legitimá-la como prática social emancipatória (conhecimento) e artística (expressão).

Pretendendo proporcionar a re-significação da dança como prática autônoma do conhecimento sensível e possibilitar a compreensão e a elaboração de técnicas de movimento para a apropriação de diversas formas de expressão em dança, desenvolvemos uma pesquisa-ação<sup>40</sup>, orientada pelo “olhar”

---

<sup>40</sup> Demais dados sobre a investigação, como população e instrumentos, constam no artigo das mesmas autoras, “Ensinar e aprender em dança: evocando as ‘relações’ em uma experiência contemporânea”, publicado no volume II desta mesma coletânea.

fenomenológico e pelo “pensar” hermenêutico, que pode, no mesmo movimento, contestar e explicar as aparências empíricas das vivências que foram participadas e observadas. Isso nos diz que perpassamos um método que propõe substituir “construções explicativas da realidade” pela “descrição do modo de aparição interna das coisas na consciência” (BRUYNE et all., S/D) e que, assim, não parte de explicações a priori para entender os fenômenos, mas, sim, elabora essas explicações (a compreensão) a partir da experiência efetiva em que esse método se constitui.

Neste artigo, apresentamos o conhecimento desenvolvido/adquirido em/sobre dança, recortando alguns aspectos que se revelaram elementos constituintes da dança experienciada na contemporaneidade: a música e o ritmo; a técnica de movimento; a dialética do movimento próprio (de cada um) e o da “dança”; e o espaço físico diferenciado do formal para o ensino da dança na atualidade.

## OS ELEMENTOS DA DANÇA

Os elementos da dança que se evidenciaram na pesquisa compõem as categorias elencadas e discutidas; eles integram a dança numa totalidade que se fez desmembrar para poder entender como se apresentaram na realidade investigada. Estes elementos apareceram muitas vezes cercados de dúvidas, de certezas, de ânsia por novas possibilidades e de descobertas, as quais tentamos mediar refletindo junto aos participantes da pesquisa. Algumas dessas reflexões aparecem no texto que se segue e no diálogo com alguns autores e autoras que nos ajudaram a compreendê-los.

### **A música e o ritmo**

A menção à música esteve presente em várias vivências do projeto, em que observamos a necessidade de esclarecimento entre o seu papel de *apoio* e o de *estímulo* ao desenvolvimento da dança. Em geral, o grupo mantinha uma relação direta entre a música e a dança, assim como um entendimento da dança e da música como parceiros indissolúveis, ou seja, o ritmo da música era utilizado como apoio para o movimento, confundindo o ritmo na dança com ritmo musical. Podemos identificar isso na fala a seguir: “*eu escuto uma*

*música, já entro no ritmo e gosto de dançar por mais assim que no ambiente de trabalho a gente tenha pouco tempo, eu sempre procuro dançar, escuto uma música e é automático!”* (Ada, 21). Mas a dança tem seu próprio ritmo, sua própria musicalidade, sem estar necessariamente relacionada a um acompanhamento musical. A organização criativa do movimento através do tempo e do espaço gera uma relação harmônica entre os componentes em que o fim de um movimento já anuncia o início do seguinte. Isto acontece na dança quando deixamos que o movimento simplesmente flua sem que tenhamos de antemão de nos preocuparmos com um modo específico para o movimento acontecer. O pensar sobre o movimento não deve impedir seu fluxo, não deve interromper seu ritmo de realização, no que o importante é o significado, a intenção que nos move na realização dos movimentos.

Procuramos, para a apreensão da dança no contexto contemporâneo, apresentar outras possibilidades de relação com a música, mesmo porque no século XX a compreensão das linguagens artísticas como independentes umas das outras configurou novos sentidos para a dança, a música, as artes plásticas. Com isso, hoje em dia, apesar de estarem no conjunto de um espetáculo cênico, por exemplo, essas linguagens propõem relações em torno do tema do espetáculo bastante variadas e pouco usuais. Destinamos algumas aulas para tal apreensão e, no final da pesquisa, pudemos notar uma percepção ampliada da utilização e da vivência da música e, também, uma maior liberdade na afinação do movimento com a mesma.

O jogo dessas relações foi marcado por uma insubordinação à música e pela liberdade de movimento dentro da relação com a música. Ou seja, considerar a música e o movimento num diálogo, buscando não suprimir um ou outro na relação. Chegamos, por vezes, a suprimir a música ou mesmo a utilizar o silêncio para se dançar, porém com a intenção de mostrar a possibilidade da autonomia presente nas expressões.

Uma dessas situações provocadas nas aulas foi assim registrada na observação de campo: “desenvolve-se a idéia de pausa e movimento em que se observa o que a música provoca na movimentação. A experiência com a música foi unânime no momento da pausa, ou seja, a pausa da música provocou a pausa do movimento [...] alguns começaram a reagir de outras formas em relação à música”. Como indicativo de re-significação da música pelo(a)s aluno(a)s, obtivemos respostas como as de Deise que, quando questionada

sobre 'o que é dança para você', inicialmente respondeu: *"É o corpo na música. Acho que não existe dança sem música, né? Pelo menos eu nunca vi. É claro que dá para dançar sem música. Pode acontecer na aula também, mas dança sempre tem música, pelo menos acho que sim. O movimento tendo significado, né?"* Na entrevista realizada no final do projeto parece ter modificado e, de uma certa forma, ampliado seu entendimento, pois respondeu que *"é o corpo em movimento, e podendo estar estático em alguns momentos, mas seu corpo vai estar expressando algo. É arte"*.

Isso evidencia a necessidade de abertura<sup>41</sup> e da disponibilidade às respostas inesperadas que surgem do diálogo entre movimento corporal e música, que certamente aconteceram durante as aulas. Segundo Elenor Kunz (2004, p.38),

ouvir música, perceber ritmos e expressar-se livre e espontaneamente através de movimentos correspondentes formam um importante diálogo. Um diálogo que liberta a pessoa para expressar-se com espontaneidade, para novas vivências e experiências consigo mesma e com os outros, colaborando, assim, decisivamente para o processo de auto-conhecimento.

Para este autor, a espontaneidade é entendida como a possibilidade de realizar movimentos desatrelados dos padrões já existentes.

Estes diálogos de movimento com a música que se manifestaram nas vivências, configuraram, pouco a pouco, visível amadurecimento/aprofundamento nas relações estabelecidas entre a música e o movimento corporal na dança. Perguntamo-nos se, no contexto contemporâneo, uma dança não deveria possibilitar a expressão dos ritmos diferenciados pelos seus participantes<sup>42</sup>. Mas o entendimento deles deveria estar acompanhado, ou melhor, está sujeito aos limites dos ritmos que configuram a maioria das relações na atualidade.

Muitas vezes, supervalorizamos um ritmo que é fruto das relações sociais e submetemo-nos a esta construção/invenção. O ritmo frenético das

---

<sup>41</sup> Pensamos nessa abertura como a possibilidade de "realização dos instintos de vida", que dão vida à arte e à relação com o outro, conforme apontam Theodor Adorno (1970) e Herbert Marcuse (s.d.; 1977). Para esses autores, a arte pode rejeitar o princípio de realidade "naquela forma (realidade) que contém o protesto contra o existente [...] é um espaço de vivência da interioridade humana e não naquele sentido do individualismo liberal, mas ela quer aprazer-se a si mesma, no sentido da emergência das singularidades (as ações, pensamentos, sentimentos de cada um), que configuram sempre o outro possível e no qual está a disponibilidade humana para a transformação" (SARAIVA-KUNZ, 2003, p.69).

<sup>42</sup> Para facilitação da leitura, optamos pela utilização da forma no plural masculina, como de uso corrente na nossa Língua, para a maior parte das expressões, que se repetem ao longo do texto. Em outros casos, especialmente no singular, usaremos, também, ambas as declinações de gênero.

grandes cidades em que as pessoas se vêem subordinadas, parece igualar o ser humano e a vida humana ao funcionamento de uma máquina que não tem tempo a perder. Não raro, a idéia de homem e mulher bem sucedidos é acompanhada desse ritmo. A pressa, a falta de tempo para resolver todas as tarefas/trabalhos que somos incumbidos a realizar hodiernamente são valores já absorvidos coletivamente e que condicionam e limitam a percepção/sensibilidade para a “escuta” dos ritmos que estão em nós, que são ignorados na grande maioria das vezes e que cada um de nós poderia desenvolver e/ou refinar, seja através da dança, seja por meio de outra arte que desperte para tal percepção.

Apesar disso, a procura por uma dança pessoal – através de um diálogo entre a sensibilização da pulsação de cada um nas relações postas naquele ambiente de grupo –, assim como a compreensão dos limites da nossa constituição histórica, que se expressavam também naquele ambiente, favoreceram novas experiências de dança com a música e com o ritmo de cada pessoa.

Os ritmos presentes na arquitetura da sala e nas relações do grupo também puderam ser observados e redefinidos, por exemplo, evitando a subordinação àquilo que a sala de dança com as suas representações históricas “defende”. O espelho, a barra, as linhas retas e “inorgânicas” dialogaram nas aulas com os corpos de forma a valorizar as pessoas e buscando colocar todos os aparatos técnicos a favor das mesmas. Por isso, escolhemos o círculo (que busca a não hierarquia e um ritmo fluente); os níveis alto, médio e baixo (que se relacionam, por exemplo, com o desenvolvimento humano); e mesmo outras relações que receberam tais elementos para a dança daquele grupo. Importante salientar que em alguns momentos percebemos a necessidade de utilizar a sala da forma mais tradicional, porque isto, naquele momento, se mostrou relevante. Não estivemos negando tal forma, apenas pesquisando e apresentando formas variadas, ou melhor, consideramos que o diálogo dos ritmos presentes no grupo e na sala poderia guiar esta proposta de ensino da dança.

Na realidade, propusemos perguntar: a construção histórica daquele ambiente precisaria condicionar o tipo de relação com ele? Vendo em todos os participantes seres sócio-históricos, a resposta poderia ser afirmativa, porque todos nos desenvolvemos nessas condicionantes. Mas, além disso, sendo justamente seres sócio-históricos, desenvolvemos outras condicionantes ao longo das nossas relações, o que significa, muitas vezes, negar as anteriores. E foi em torno dessa perspectiva que lidamos com o universo da dança.

### A técnica de movimento

Buscando ampliar as referências de técnicas corporais na dança, optamos por utilizar as técnicas trazidas pelos participantes, desenvolvidas nas inúmeras propostas de improvisação que realizamos com o grupo. Inicialmente, entendemos essas técnicas como “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (MAUSS, 1974, p.211). Tentando entender que “fenômenos sociais” eram as atitudes corporais que ele observou como próprias de cada sociedade, Marcel Mauss remete-nos à compreensão do saber *servir-se* do corpo, dos “modos de agir”, portanto, do fazer como técnicas corporais. Nessa perspectiva, “incorporadas” pela tradição ou pela educação<sup>43</sup>, as técnicas corporais podem tornar-se exclusivas ou singulares, pois “toda técnica propriamente dita tem sua forma” (idem, p.213).

Dessa forma, podemos pensar a técnica como um processo cujo resultado se expressa no próprio corpo, pois “... o primeiro e mais natural objeto técnico, ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo” (idem, p.217) e a dança possibilita que o corpo seja meio e fim da técnica corporal. Perceber que os movimentos, por mais simples que possam parecer, exigem técnicas para serem realizados, possibilita ampliar o conceito que é muitas vezes utilizado de forma restrita, por perceber-se como técnica, única e exclusivamente, as formas prontas de movimento utilizadas em estilos já convencionalizados pelas múltiplas formas da cultura contemporânea, entre elas a mídia.

No entanto, perceber *o que é técnica* ou *o que é técnico* em dança pode ser possível a partir da compreensão da “natureza” da dança<sup>44</sup>, proposta no “humano”, como vivência objetiva e subjetiva, já que a técnica entendida em

---

<sup>43</sup> Foge ao escopo deste artigo discutir a noção de educação mencionada por Mauss, neste aspecto apresentada como a “imitação prestigiosa”, que, em suma, é a repetição de atos que obtiveram êxito e são bem sucedidos em pessoas em que a criança, ou o adulto, confiam. No entanto, serviria à análise, em um outro recorte sobre as técnicas corporais em dança, mediatizadas pela cultura de massa, por exemplo, da influência dessa imitação prestigiosa, na qual “o indivíduo toma emprestado a série de movimentos de que ele se compõe do ato executado à sua frente ou com ele pelos outros” (MAUSS, 1974, p.215)

<sup>44</sup> A natureza da dança aqui pensada abarca com uma dupla dimensão: a de arte, onde radica a fruição estética, e a de experiência estética, onde radica o desenvolvimento da sensibilidade. Essas dimensões não são excludentes, mas sim configuram a dança como “fenômeno criado cuja presença vivida é uma experiência que faz emergir a re-elaboração capaz de nos estimular muitas outras questões vitais para uma nova experiência” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 92). Nisso, a dança é *uma outra relação existencial com a realidade* e uma *simbolização*, “que se manifesta na dinâmica da corporeidade e é acionada no *fazer artístico* da dança, inclusive nos diferentes níveis em que se apresenta a possibilidade do seu ensino” (idem, p.126).

sua essência reporta a percebê-la, também, não como algo técnico, como definido por Martin Heidegger (1997)<sup>45</sup>, mas sim como algo humano. Heidegger inicia com dois enunciados o questionamento da técnica. O primeiro diz: “técnica é um meio para fins. O outro diz: técnica é um fazer do homem. As duas determinações da técnica estão correlacionadas. Pois estabelecer fins e para isso arranjar e empregar os meios constitui um fazer humano” (idem, p.43). Todavia, esse fazer humano também é uma determinação instrumental e antropológica da técnica, compreensão essa que deve ser ampliada para a *essência da técnica*, que está no *desabrigar*. Neste, se fundamenta todo o *produzir*, que é, também, *poiesis*. Desabrigar é desvelar a verdade, “pois no desabrigar se fundamenta todo o produzir” (idem, p.53) e, desse modo,

a técnica não é, portanto, meramente um meio. É um modo de desabrigar. Se atentarmos para isso, abrir-se-á para nós um âmbito totalmente diferente para a essência da técnica. Trata-se do âmbito do desabrigamento, isto é, da verdade (ibidem).

ou do “conhecer no sentido amplo”: significa “ter uma boa compreensão de algo” (idem, p.55), “é um levar à frente” que, também, significa *desafiar*, no sentido da técnica moderna, que explora, transforma, armazena e distribui como “modos de desabrigar” (idem, p.59). Esse conceito<sup>46</sup> convoca o homem a atuar no seu desabrigamento com todos os seus sentidos e faculdades, “concentra o homem para requerer o real enquanto subsistência” (idem, p.65).

Entrementes, a técnica corporal apresenta-se como essencial/fundamental para a prática da dança, pois não existe dança sem técnica, ou seja, sem um produzir que é *poiesis*. Todos os movimentos, por mais simples que sejam, exigem a utilização de técnicas para serem realizados. Refletimos acerca do que é dança no nosso contexto na busca de ampliar os horizontes para as técnicas da dança que estamos desenvolvendo no grupo, diferentes das *técnicas* demarcadas em outros estilos de dança, que parecem assumir, a seguir-se o pensamento de Heidegger, o sentido de *o que é técnico* na era moderna: “... tudo que conhecemos como sendo estruturas, camadas e suportes, e que são peças do que se denomina como sendo uma montagem. Esta, contudo,

<sup>45</sup> A partir daqui, todas as citações dentro deste item virão acompanhadas apenas do número da página, por pertencerem ao mesmo texto estudado: “A questão da técnica”, em *Cadernos de Tradução* (HEIDEGGER, 1997).

<sup>46</sup> Certamente reconhecemos as limitações dessa tentativa inicial de compreensão da técnica como fazer humano, para o que é essencial o aprofundamento na leitura do próprio Heidegger, no texto citado.

com todo seu conjunto de peças, recai no âmbito do trabalho técnico, que sempre corresponde apenas ao desafio da armação, mas nunca perfaz esta ou mesmo a efetua”<sup>47</sup> (idem, p.67).

Re-significar os movimentos realizados no cotidiano foi um dos meios que utilizamos para questionar a técnica corporal da dança. Analisando as técnicas corporais existentes nos movimentos cotidianos, partimos para a criação e a construção de técnicas para a dança realizadas pelo grupo. Esse caminho é o inverso do que ocorre frequentemente com os dançarinos. Normalmente, o contato com a dança primeiro ocorre pelas suas formas tradicionais, com suas técnicas formalizadas. A “inversão” dentro das possibilidades do projeto pode ampliar o entendimento das técnicas utilizadas na dança, bem como instigar os/as participantes a buscarem outras técnicas. Questionar criticamente, com o grupo, a dança e o elemento técnica na dança é um recurso, tanto para que os estilos e as suas técnicas não sejam negados, como para que este conhecimento seja apreendido como parte e não como todo no universo de possibilidades de movimentos em dança.

Nesse sentido, ganhou relevância o *movimento cotidiano*<sup>48</sup>, enquanto a movimentação que os seres humanos realizam no seu dia a dia, nas suas relações e conforme os hábitos que vão sendo incorporados ao longo da vida. Este movimento modifica-se, também, dependendo dos modos de sobrevivência (novas relações) e adaptações construídas ao longo da história da humanidade; ele apresenta, assim, as características sócio-culturais e individuais resultantes das relações do contexto no qual é estabelecido. Na produção da representação – movimento apresentativo, conforme Susanne Langer (1971) – o desabrigar da técnica se dá num fazer humano que não é, também, exclusivamente, por esse humano – a própria “armação”, a técnica, o desafio – e, portanto, só tem sentido, na significação histórica do produzir e descobrir como uma *exigência libertadora*.

O movimento cotidiano no nosso projeto de pesquisa teve um papel importante, visto que as atividades propunham o contato com a movimentação que cada um dispunha no seu repertório de movimento, valorizando as

---

<sup>47</sup> Heidegger coloca a palavra “armação” como nome para a essência da técnica moderna. (ver p. 67).

<sup>48</sup> O *movimento cotidiano*, aqui, assume “ares” de *armação*, já que “A armação não é nada de técnico, nada de maquinal. É o modo segundo o qual a realidade se desabriga como subsistência”. Até o momento entendemos a armação, a técnica, como um caminho de duas vias, onde o homem, além de desafiar para desabrigar é também desafiado para compor-se no “entorno” ser-mundo, que é essência da técnica.

possibilidades destes movimentos cotidianos na *constituição* da dança, talvez como um “desabrigar do que é essencial para dentro do belo” (idem, p.93), como soam estas palavras: “*Dança é movimento... Andar, subir escada, respirar, ver, correr, pular, comer, viver!*” (Daiane, 23). É importante salientarmos que o movimento cotidiano (e outros que apareceram nas aulas), naquelas condições, dentro de uma sala, com outros colegas, nas relações com a dança e seu caráter estético, se transformava, tomava outras dimensões e objetivos, oferecendo novas significações e ampliando os horizontes das relações entre a vida e a arte<sup>49</sup>. Não raro apareceram no grupo perguntas como: “Isto que estamos fazendo é dança?” e percebemos um crescente entendimento das possibilidades que a dança contemporânea tem, como respeitar a individualidade, as diferenças de corpos e de interesses, através do uso de diferentes técnicas corporais, sejam elas de dança ou não. Nessa perspectiva, o movimento cotidiano se incorpora à dança na relação com as outras técnicas corporais, e a improvisação incorpora-se, também, como uma das formas técnicas de movimentação<sup>50</sup> mais usadas na contemporaneidade, tanto na dança-educação como nas criações dos profissionais da dança.

### **A dialética do movimento próprio (de cada um) e o da “dança”**

Um dos aspectos que mais se evidenciou durante as aulas diz respeito a desconstrução de movimentos estereotipados, ou seja, à experimentação própria e descoberta de outros/novos movimentos em dança, assim como a descoberta da dança que cada pessoa pode realizar, sem estar atrelado a imagens pré-existentes que cada outra possui/possuía em relação ao que seja dançar e quais movimentos correspondem a esta ação. Em muitas tarefas propostas, as pessoas, em geral, não demonstravam dificuldades em realizá-las e, como observamos num dos relatos de campo, “parece que as atividades não são estranhas para as pessoas e/ou atendem às expectativas daqueles que procuravam algo diferente”. Essa observação parece evidenciar nas pessoas a importância da experimentação, da ampliação e da descoberta de movimentos e de

<sup>49</sup> Aqui parece ter sentido a significação de arte como seu conceito clássico de técnica, “Porque ela era um desabrigar que levava e punha à luz e, por isso, pertencia à poiesis” (HEIDEGGER, p. 91). Neste trecho do texto a palavra poiesis está grifada em grego, mas não conseguimos reproduzi-la, por limitações técnicas.

<sup>50</sup> Saraiva-Kunz (1994) diz que a improvisação é CONTEÚDO e MÉTODO para o ensino da dança, colocando-nos a possibilidade de entender a improvisação como “estratégia” de movimento, no momento único de conformar (forma) as idéias/estímulos/sentidos (conteúdo) da experimentação em se-movimentar.

sentidos atribuídos pela pessoa ao realizar as tarefas propostas. Isto foi observado com frequência nas aulas. Em virtude disto, acreditamos que os movimentos desestereotipados e a possibilidade de criação podem ocorrer no ensino da dança através da improvisação, visto que improvisar significa usar técnicas de movimentos próprias/espontâneas, ainda não treinadas, e não necessariamente as técnicas de movimento específicas de estilos de dança (FIAMONCINI & SARAIVA, 2001, p.102).

Num outro relato, percebemos que, apesar disso, “nas atividades mais conduzidas o grupo fica mais à vontade, já nas improvisações rola uma certa dispersão – ficam se olhando para ver se está certo, tentam interações que não foram combinadas... o diálogo reaparece”. Todavia, é sabido que o aprender a dançar há muito tempo tem como prerrogativa a repetição/imitação do movimento (diferenciado conforme o estilo), de forma a adquirir habilidade e precisão na execução do mesmo. Deste modo, os movimentos tendem à estereotipia, à falta de intenções pessoais<sup>51</sup> em sua realização, pois “é muito difícil manifestar um sentimento, uma emoção, uma intenção, se me oriento mais por formas condicionadas e conceitos preestabelecidos do que pela verdade do meu gesto” (VIANNA, 1990, p.102).

O que parece ter acontecido durante o desenvolvimento das aulas foi que a preferência de alguns por “fazer movimento”, através de atividades mais conduzidas, se misturava com a satisfação e o encantamento sentido nas descobertas de novas possibilidades de movimentos, de expressão. Isto proporcionou aos participantes da pesquisa grande satisfação, principalmente porque caracterizou a liberdade de escolha que se processa na improvisação, relacionada com as chances de transformação das idéias em movimentos, ou seja, à construção de gestos a partir de idéias do seu cotidiano.

Reconhecemos a importância e a complexidade existente no aprendizado de diferentes estilos, mas também temos o entendimento de que

um jeito de trabalhar orientado tecnicamente não precisa ser um desenrolar mecânico de movimentos. O exercício deve facilitar a estrutura do desenvolver dos movimentos, através dos quais se torna possível um jogo livre dos componentes temporais, dinâmicos e de espaços (LANGE, 1999, p.286).

---

<sup>51</sup> Referimo-nos à realização reprodutora de um fazer cujo significado está colocado “a priori”, sem questionamentos, omitindo-se o ser de uma construção própria do seu dançar ou de um outro significado para a sua dança.

Refletimos, também, como registrado em campo, sobre um “processo mútuo de desmistificação e compreensão da dança”, cujos “conhecimentos aparecem nas reflexões do grupo e nas direções que vamos possibilitando para cada atividade de improvisação, seja no que a gente valoriza daquilo que o grupo cria, seja na facilitação da improvisação com o que o grupo traz. Acredito que essa facilitação pode ir sendo construída pelo grupo”. Como nesta observação, destacou-se, em muitos momentos da pesquisa, a dança enquanto possibilidade individual, ou seja, a dança de acordo com o que cada pessoa consegue realizar enquanto intenção e expressão própria. Isso corrobora “que a improvisação age ‘contra’ a alienação da pessoa, propondo o cotidiano, o fantástico, o social como temáticas, e ‘contra’ o retesamento corporal, na ‘desincorporação’ de formas que o trabalho de movimento redirecionado pode proporcionar e contra a estereotipia de formas de movimento (SARAIVA KUNZ, op.cit., p.389).

Nesse sentido, a dança, através da improvisação, pode desatrelar-se dos estereótipos de movimento, oportunizando desse modo a todas as pessoas a experiência de dançar a sua dança, de acordo com suas possibilidades, deixando aflorar as particularidades/singularidades de cada um e uma, numa percepção que transcende a concepção usual (senso comum) de que a dança é uma expressão utilitária. A fala de Catarina (24) nos ilustrou isso. Inicialmente, dança era “... *uma forma que a gente se libera de toda a expressão... que a gente tem no dia a dia; tudo que é reprimido, já vem culturalmente e na dança a gente pode soltar tudo isso através do corpo.*” Posteriormente, “...*com esse estudo, vamos compreendendo nosso corpo, e como são criados os movimentos. Eles surgem de um pequeno movimento, e se observarmos este movimento, e deixarmos fluir, ele nos levará a outros, assim dando formas a diferentes movimentos de dança*”.

Parece mesmo existir uma relação de tensão entre o que comumente se entende/considera como movimento de dança e a possibilidade/vontade de transcender esta compreensão inicial sobre dança e sobre a dança que cada um pode descobrir/realizar, caracterizando a tentativa do projeto de desmistificar/desconstruir e ainda de re-significar a dança. Também Maira (24) amplia a compreensão de dança na fala final. De simplesmente “*movimento*”, a dança passa a ser: “*A própria questão do conhecimento. Descoberta através de dança, como um grupo social vive. Por exemplo: o hip hop, uma dança que nasceu na periferia e que tá expressando como é que aquele povo vive. A dança para eles é a forma de se relacionar, de se auto-conhecer, de se integrar. Então a dança, me*

*parece, que é um pouco um estudo através dos movimentos do homem, das suas relações, das possibilidades do corpo, de seus movimentos na vida.”*

### **O espaço físico diferenciado do formal para o ensino da dança na atualidade**

Para desenvolvermos a compreensão da importância do uso de qualquer espaço como possível a se tornar um espaço para dançar, entendemos ser necessário voltar um pouco no tempo e notar como estas, que parecem discussões novas, vêm sendo pesquisadas e desenvolvidas na dança há mais de um século. Além disso, assinalar o distanciamento da arte para com a vida e do componente repressivo para a expressão das capacidades humanas, como importante motivador para o surgimento de uma, ou de várias, proposta(s) alternativa(s).

Historicamente, a utilização do espaço para o ensino da dança se transformou ao longo das mudanças das próprias relações sociais. No que se refere à atualidade, as influências das mudanças nas relações entre a dança e o espaço de seu “acontecer” vêm principalmente das discussões e transformações da dança do século XIX e ao longo do século XX.

Especialmente nos anos 60 e 70, desabrochou nos EUA um processo que vinha se desenrolando desde o início do século XX e que encontrou, naquele contexto, as condições sócio-históricas para sua expressão mais diversificada. Se, anteriormente, os artistas modernos desenvolveram (anos 40) propostas para a dança buscando considerar o contexto e as necessidades do bailarino e da bailarina daquele tempo – construindo, entre outras coisas, novas relações com o espaço cênico e indicando algumas relações com os espaços não tradicionais para a dança –, nos anos 60, a dança sai dos espaços tradicionais (teatros, ginásios, salas de dança) e vai para as ruas. O cotidiano vira alvo e inspiração para e da dança. E os processos de desenvolvimento, produção e apreensão da dança passam a ser pesquisados, experimentados e discutidos<sup>52</sup>. Nesse sentido, a formação do dançarino poderia se dar também fora das salas de aula. Exemplos como Trisha Brown, que “treinava” o seu grupo nos espaços da cidade de Nova York, como prédios, lagos, entre outros, não foram raros, outros atores da dança como Stevie Paxton e Anna Halprin também buscaram novos lugares

---

<sup>52</sup> O registro de todas as transformações geradas pelo movimento artístico que deu origem, inclusive, a muitas das manifestações pós-modernas da dança e de outras artes, está muito bem documentado pela obra de Sally Banes, da qual indica-se Greenwich Village 196 3: avant-farde, performance e o corpo efervescente (1999).

para a dança na vida das pessoas, promovendo nova vida à própria dança.

Torna-se interessante que ocorra essa ampliação e diversificação dos espaços em que a dança acontece, visto que as fragmentações humanas geradas pelo modo de vida da atualidade desvaloriza o lúdico na dança<sup>53</sup> e põe a arte num pedestal distante do cotidiano das pessoas, diferentemente dos primórdios da civilização, quando a arte e a vida eram intrinsecamente unidas (HUIZINGA, 1980). Nos parece que esse contexto, justamente por subjugar a arte, ou melhor, o lúdico, frente às relações atuais de trabalho, desenvolve uma carência no ser humano. Lembremos que os seres humanos se distinguem justamente por sua potencialidade em criar, abstrair, imaginar. Tal capacidade está presente em muitas das nossas relações, porém, é no lúdico que ela tende a se realizar por inteiro<sup>54</sup>. Além disso: “Na análise de diversos autores, a dança tem sido entendida como expressão de vida e como linguagem social, como manifestação de introspecção e de interação com o meio, como ato de apreensão e de reação aos fenômenos do universo” (FIAMONCINI & SARAIVA, *op.cit.*, p.96).

Na nossa prática junto ao grupo, apareceu a oportunidade de pesquisarmos espaços não tradicionais no ensino da dança e dela pudemos notar, no grupo de um modo geral, uma facilidade para com o novo e, também, uma ampliação da percepção das possibilidades da dança ocorrer em outros locais, uma vez que as informações a respeito da dança ainda circulam distantes das transformações que se deram ao longo da história da dança. Estes aspectos foram notados nas entrevistas de alguns e algumas e nas suas expressões de dança. Nossas reflexões, e do grupo como um todo, transformaram profundamente as noções de que o espaço tradicional é “o espaço” adequado para a

<sup>53</sup> Tomando por base o conceito de lúdico apresentado por Johan Huizinga (1996), com toda a dimensão sócio-histórica deste e da dança, podemos nos voltar para a improvisação, que indica caminhos de uma construção crítica da dança na atualidade. Por meio de um jogo de movimento entre todas as impressões sensitivas armazenadas pela pessoa, colocadas à disposição do indivíduo para novas atitudes, fantasias e sonhos, gera-se a experiência e as novas expressões criadas, consciente e/ou inconscientemente (HASELBACH, 1984, 1989). Esta dança não esta sujeita a modismos, mas baseada em princípios, que consideram a dança um jogo e não um modelo fixo; favorecem a criatividade e a auto-expressão sem com isso banalizá-las ou mecanizá-las. Uma vez em que contextualizam a dança e os seus sujeitos, percebem-na da mesma forma que o ser humano e a sociedade: em constante movimento/mudança, forjando relações dialéticas entre a tradição e o “novo”.

<sup>54</sup> Não queremos com isso dizer que a arte não esteja, hoje em dia, sujeita aos valores e interesses de mercado, pois as contradições existentes na produção humana têm afetado diretamente nossa potencialidade e capacidade criativa. No entanto, reconhecemos, na experiência do lúdico, componentes relevantes para uma proposta que extrapole os valores e interesses impostos na sociedade atual.

dança. De certo modo, aceitamos tal afirmação, já que não queremos negar o que temos construído historicamente como sendo a dança ou o lugar da dança. Todavia, frente às experiências desta pesquisa, ao conhecimento mais recente da história da dança e às demandas sociais pela própria dança, acreditamos na necessidade e na importância de levá-la para outros espaços e construir relações não submissas, mas autônomas com os espaços tradicionais já existentes.

Sabe-se que a maior parte das formas institucionalizadas de dança, ainda hoje são oferecidas em academias e esse pode ser um dos motivos que não permite] que a dança esteja ao alcance da maioria da população. Cabe refletir que a forma de dança mais popular<sup>55</sup> e mais freqüente “*são os bailes da vida*” (Zico, 34), como afirmou um dos participantes do projeto, e onde as pessoas não estão possivelmente cerceadas por “instalações”, que conotam o sentido tradicional da dança como espetáculo. A descrição de alguns acontecimentos na relação com o espaço não formal das aulas na construção desta experiência vem a enriquecer e favorecer o olhar rigoroso que pretendemos sobre a realidade pesquisada.

Estando os servidores da UFSC em greve, não dispúnhamos da sala de dança para nossos encontros e, com isso, a idéia de que o espaço físico é determinante para o acontecer da aula de dança não nos convenceu e acreditamos ser este um questionamento importante para o processo de re-significação da dança, enquanto prática corporal na contemporaneidade. Utilizamos, portanto, no período da greve, os espaços físicos externos da universidade. Percebemos que a sensação de estar ao ar livre parecia ampliar os corpos, e que, em vez do ambiente tirar a concentração, ele “ligava” essa concentração. Atentar para os elementos como o céu, o centro da terra, o ar que nos envolve, entre outros, funciona como um bálsamo e/ou estímulo que se fez notar nas expressões faciais e estava (está) dentro dos princípios metodológicos eleitos para o ensino da dança na pesquisa.

Por outro lado, às vezes, sentíamos alguma dificuldade, por conta do espaço e do som serem menos controláveis, pelas informações serem muito mais dinâmicas e pela dinâmica própria do grupo, em cada encontro, entre outras variáveis. Nesse sentido, um aluno falou de se sentir mais conectado de olhos fechados e de não ter percebido os sons que não diziam respeito ao

<sup>55</sup> Mencionando-se, aqui, o “popular” como de agrado da maioria e, também, sendo a dança construída pelo povo, sem pretensões a definições conceituais, neste particular.

ambiente por nós escolhido, ou vindos do grupo, deixando evidente um interesse no ambiente da natureza. Em outros momentos e locais, houve a inibição, no início das aulas, por parte de alguns participantes, mas, de um modo geral, pudemos notar facilidade em lidar com essa novidade.

A manifestação de transeuntes, que chegaram a interagir em poucas ocasiões, nos fez notar que há uma carência de tais acontecimentos no cotidiano social, produzindo ao mesmo tempo, ou em momentos diferentes, o estranhamento e a curiosidade, como quando, diante de uma das duplas fazendo contato-improvisação, um rapaz se manifestou jocosamente dizendo que também queria “ser pego assim” pela dançarina. Em outra ocasião, um menino aproximou-se e imitou os gestos de alongamento, que estavam sendo feitos, permaneceu alguns minutos e saiu, depois de perguntar quando e como se fazia para participar.

O fato de não termos espaço para a troca de roupas e a instabilidade climática, entre outras coisas, não permitiram que o início das aulas se desse em tempo, exigindo uma atenção maior de como nos organizaríamos para acontecer o encontro ao ar livre. Além disso, as aulas realizadas ao ar livre ampliavam as distâncias entre as pessoas e algumas se perdiam no campo visual, às vezes impedindo que as relações entre elas acontecessem. No entanto, especialmente as aulas realizadas no bosque, em contato com o verde, levantaram questionamentos sobre isso e um dos participantes falou que aquele ambiente parecia mais rico do que a sala, enquanto que, na sala, as pessoas são a riqueza do ambiente.

Assim, sair da sala “de dança” possibilitou um novo olhar, mais aguçado para com a gama de “informações” que nela estão presentes e que por vezes são ignoradas. Com mais tempo para serem trabalhadas, essas informações podem representar mudanças a longo prazo para a dança e o seu ensino num contexto ampliado e menos controlado, com maior variabilidade e acesso. Essa forma de vivenciar e experienciar a dança dialoga com reações de quem dança e de quem assiste, pela criatividade e espontaneidade que podem fluir nos espaços públicos, para além das épocas festivas populares (festa junina, carnaval etc.), quando as expressões ficam menos condicionadas ao cotidiano repressivo da sociedade atual.

Na reflexão sobre esses encontros, por vezes, foi também referência e motivação para nós, pesquisadoras, a historiadora Denise Sant’Anna (2001).

A autora, conforme entendemos, sugere uma ética nas relações, em que os/as envolvidos/as podem ser todos sujeitos em cooperação. A dança se construiria não apenas pelos/as que dançam, mas na “composição” entre todos os elementos envolvidos, neste caso, outros espaços, a natureza e os seres humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na riqueza do processo desenvolvido com exercícios de consciência corporal, improvisação, dança contemporânea e do diálogo sobre a dança pudemos perceber que aconteceu a ampliação da percepção corporal dos participantes e de suas possibilidades de expressão frente à dança e ao mundo. As interações no espaço, com temas, com o “outro”, em grupo, no tempo, as relações do corpo com peso e fluidez ao se mover, estarão possivelmente contribuindo na formação da capacidade expressiva e no desenvolvimento da consciência de si e de mundo.

Alguns dos elementos constituintes da dança que fundamentaram nossa busca de re-significá-la devem ser entendidos como possibilidades para sua realização, mas distantes de serem imprescindíveis. No decorrer da pesquisa percebemos como a música, o espaço físico tradicional (salas de dança) e a técnica – na forma reduzida compreendida pelo senso comum – são entendidos por muitos como imprescindíveis para o aprender e fazer em dança. Frente a nossas inquietações, e na busca de re-significar esta prática, questionamos o que estava sendo entendido como certo e necessário. As reflexões e as vivências realizadas junto ao grupo pesquisado mostraram-se como possibilidades de questionar a criação de necessidades para o ato de dançar. Acreditamos que música e salas de dança podem contribuir no aprender e fazer em dança, porém o que determina a concretude do ato de dançar é o ser humano com desejo de realizar a ação de dançar, possibilitando a este tornar-se ao mesmo tempo instrumento e obra de arte. Ao longo da pesquisa, percebemos que os alunos e as alunas ampliaram suas percepções para a utilização da música, como também aproximaram o ato de dançar de sua vida, pois se concretizou que para dançar não é necessária uma sala com espelhos, e que o espaço diferenciado pode possibilitar novas experiências, como também ampliar o entendimento dos momento e lugar que possibilitam o dançar.

Acreditando que o ser humano é o agente principal na realização desta arte, entendemos o ato de dançar como um momento no qual se pode proporcionar ao ser humano que dança momentos de expressão, participação, intensidade... As técnicas corporais e os movimentos próprios e o da dança foram entendidos, em nossas propostas, como possibilidades de criação e recriação pelo grupo pesquisado, como também de aproximação de seus desejos, sentimentos, idéias, vontades na busca de ser uma experiência para todos e todas envolvidos na proposta.

No caso da Educação Física, parece fundamental oferecer alternativas de práticas corporais na busca de englobar o ser humano de forma mais ampla, permitindo aos envolvidos que sejam participantes ativos no processo de aprender e fazer em dança. O papel do projeto no qual nos inserimos vem demarcar a importância de se oferecer tais alternativas, bem como acentuar a necessidade do nosso posicionamento frente às políticas que impedem seu desenvolvimento.

Se, com esse projeto, um semestre de aula gerou nos participantes a vontade de dançar, a descoberta das possibilidades corporais e o reconhecimento de alguns dos problemas para se poder dançar, havendo mais tempo para dedicar às aulas, haveria também um aprofundamento no entendimento do que seja a dança e, conseqüentemente, o entendimento quanto à participação do grupo na constituição da dança na atualidade e na participação do grupo na luta pela democratização da dança. Alguns, entre alunos e alunas, se mostraram inclinados a tais entendimentos e poderiam participar ativamente desta proposta.

## Referências

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

BANES, S. **Greenwich Village 1963**: avant-garde, performance e o corpo efervescente. Trad. Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTEETE, M. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais**. Trad. de Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s. d.

FIAMONCINI, L. & SARAIVA, M. C. Unidade Didática 3. Dança na Escola: a criação e a coeducação em pauta. In: KUNZ, E. **Didática da Educação Física 1**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2001. p. 95-120.

HASELBACH, B. **Improvisation, Tanz, Bewegung**. Stuttgart: Klett Verlag, 1984.

\_\_\_\_\_. **Dança, Improvisação, Movimento**. Trad. Gabriela Elizabeth Annerl Silveira. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1989.

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.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KUNZ, E. **Didática da Educação Física 2**. 2ª ed., Ijuí: Unijuí, 2004.

LANGE, H. Gymnastik und Tanz in Kontext ästhetischer Erziehung – In: W. Günzel/R. Laging (Hgs.) **Neues Taschenbuch des Sportunterrichts II. Didaktische Konzepte um Unterrichtspraxis**. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1999. p.268-291.

LANGER S. **Filosofia em Nova Chave**. Um Estudo do Simbolismo da Razão, Rito e Arte. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MARCUSE, H. **Eros e Civilização**. Uma interpretação Filosófica do Pensamento de Freud. Trad. Alvaro Cabral. Ed. Guanabara, s. d.

\_\_\_\_\_. **A Dimensão Estética**. Lisboa: Edições 70, 1977.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

SANT'ANNA, D. B. **Corpos de Passagem**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

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

VIANNA, K. **A dança**. São Paulo: Edições Siciliano, 1990.



# As artes marciais no caminho do guerreiro: novas possibilidades para o karatê-do

RICARDO WALTER LAUTERT  
EDGAR ATÍLIO FONTANELLA  
FABIANA CRISTINA TURELLI  
CARLOS LUIZ CARDOSO

“No confronto entre a correnteza e  
a rocha, a correnteza sempre ganha...  
... não pela força, mas sim pela perseverança”.

Autor desconhecido

## INICIANDO O ASSUNTO...

A crescente mecanização das práticas corporais aponta para uma significativa perda de identidade, o que acaba influenciando na (falta de) legitimação da Educação Física, visto que passam a ser atribuídos a ela movimentos desprovidos de significado. Com isso, a Educação Física fica sendo a hora de extravasar, apenas, considerando ainda, nesta linha, que a catarse esportiva (ELIAS & DUNNING, 1985), que também lhe cabe, pode ficar incompleta (se é que esta já não seja uma de suas características), ou, dito de outro modo, muitas vezes, só os espectadores vivenciam a mencionada catarse, pois os atletas cumprem com a sua obrigação, sem válvula de escape, sem extravasar.



De qualquer maneira, com a manutenção das práticas esportivizadas, acaba-se impondo uma uniformização dos sujeitos/indivíduos de nossa sociedade, levando em conta que os esportes em geral não visam práticas de caráter lúdico (se o fizessem, talvez o efeito catártico do esporte também “acometeria” os atletas) e nem mesmo têm razões filosóficas de ser/existir.

O conceito de esporte que hoje se vincula à Educação Física é um conceito restrito, pois se refere apenas ao esporte que tem como conteúdo o treino, a competição, o atleta e o rendimento esportivo' (KUNZ, 1998, p. 63). Assim, tem-se um conceito definido do esporte atual, que é este de rendimento e de desrespeito à natureza humana, por submetê-lo a uma “repetição mecânica”. Para tornar o Karatê-Do conteúdo pedagógico nas aulas de Educação Física se faz necessária uma revisão dos seus conteúdos, assim como todos os demais esportes ligados à Educação Física atualmente. Para que isso ocorra, devemos entender o processo de evolução pelo qual passou o Karatê-Do.

Desta forma, na pesquisa que realizamos, buscamos possibilitar novas práticas das Artes Marciais, mais especificamente do Karatê-Do, tendo por objetivo principal re-significar os seus presentes valores, pois estes se encontram fortemente baseados na esportivização, caracterizando um avanço unilateral dessa arte, na qual o aprendizado somente da técnica faz com que esqueçamos dos ensinamentos da cultura oriental em que são fundamentados os valores e princípios desta arte milenar. Como enfatiza Ricardo Lautert (2004), as Artes Marciais, de uma forma geral, têm sofrido uma descaracterização. A arte deixou de ser arte (algo sublime, criação superior) e hoje é esporte “competitivo”.

De fato, acreditamos que seja possível afirmar que o que ocorre hoje é que temos uma prática de Karatê-Do voltada às competições, isto é, as aulas podem ser corretamente descritas como sessões de treinamento esportivo em busca de um alto-nível de desempenho técnico. Resumem-se, na maioria dos casos e das vezes, em encontros destinados à busca da melhora da condição física, atlética. Deste modo, treinar Karatê-Do restringe-se ao sentido literal da palavra (o treinar), dado que os feitos são sempre visando à próxima competição, o bom desempenho que se deve alcançar nela. Já a outra palavra, Karatê-Do, esta sim é bem mais abrangente. Porém o seu significado amplo, que vai até a construção de valores que enaltecem o ser humano puro, por meio da cultura, tradição e filosofia orientais, só chega aos praticantes de maneira, muitas vezes, informal. Treinamentos rigorosos existiam mesmo quando a

filosofia, a tradição e a cultura balizavam o treinamento dos *karatecas*, não negamos isto, mas, no entanto, as finalidades de tais circunstâncias/eventos é que eram outras, pois estavam preenchidas de diferentes significados. Conta-se que tudo o que era feito visava a valores e virtudes humanas, além das atitudes morais.

Hoje, com o “jogo de cintura” encontrado nos esportes, onde é possível, mesmo que Roberto DaMatta (1982, p.28) não mencione exatamente dessa forma, ludibriar o outro jogador pela malandragem, tirando vantagem das situações, de alguns “furos” das regras, tentando enganar os árbitros, colocando a torcida num jogo de ‘vai-e-vem’, parece que os em tempo passado tão em alta valores morais, encontram-se agora em declínio, recebendo salário para treinar e para competir.

Começamos a perceber que o Karatê-Do havia se tornado não só um esporte, mas também um esporte de alto rendimento, restando poucos praticantes da sua “verdadeira” arte. Atualmente, existem academias que se preocupam apenas com competições, enquanto existem profissionais do Karatê-Do que são atletas, e não professores, recebendo salário para treinar e para competir.

A partir de outros estudos em Artes Marciais, inclusive capoeira, desenvolvemos a compreensão de que os valores dessas artes estavam se perdendo através da esportivização. Dessa forma, iniciamos uma reflexão sobre a forma de como poderíamos intervir para uma tentativa de mudança.

O desenvolvimento e a globalização impregnados em nossa sociedade trazem avanços tecnológicos, desigualdade social e mudanças de hábitos. Observando isso nas Artes Marciais, de forma geral, podemos denominar esse fato de “ocidentalização”. Esse processo de ocidentalização ocorre através das competições, das mudanças nas aulas de Karatê-Do em relação à disciplina, do ensino do Karatê como modalidade esportiva, da prática em várias academias e do desrespeito ao Dojô, que segundo HYAMS (1979, p.14)

(...) é um ‘lugar da iluminação’. É um cosmo em miniatura, onde entramos em contato conosco mesmos – com nossos medos, reações e hábitos (...). É um lugar onde podemos aprender muito em pouco tempo, quem somos e como reagimos ao mundo. Enfim, é o lugar onde estudamos as artes marciais, um lugar sagrado onde devemos respeito.



Assim, pudemos notar a evolução unilateral dessa arte, na qual o aprendizado somente da técnica faz com que esqueçamos dos ensinamentos orientais onde estão fundamentados os valores e os princípios dessa arte milenar.

## UM POUCO DO KARATÊ-DÔ

A Arte Marcial chamada Karatê-Do tem sua origem numa região que compreende os mosteiros chineses, indianos, japoneses e ainda outros países da Ásia e Oriente Médio. Porém, foi no Japão, mais precisamente em Okinawa, onde se elaborou a luta com as mãos livres, sem armas. A origem dessa arte “permanece impenetravelmente oculta pelas névoas da lenda, mas pelo menos conhecemos este fato: ele se enraizou e é amplamente praticado em toda a Ásia (...)” (FUNAKOSHI, 1999, p. 07).

Karatê-Do significa ‘caminho das mãos vazias’. Vazias de armas, vazias de más intenções ao próximo. Dentro do Karatê-Do atual existem vários estilos, mas ele é, sobretudo, uma arte marcial que põe à prova o caráter, a personalidade, a alma e o organismo de quem o pratica, fazendo com que ‘a luta interna’ existente no adepto, leve-o a ‘desafiar-se’ e a ‘vencer a si mesmo’ (TAGNIN, 1975, p. 114).

O Karatê-Do moderno nasceu na época em que o mestre Gichin Funakoshi (então líder da Sociedade Okinawa de Artes Marciais) foi solicitado, em maio de 1922, no Japão, a conduzir apresentações dessa prática em Tóquio. Ele, assim como sua arte, contou com grande receptividade e logo houve a introdução desta arte inclusive em algumas universidades (TURELLI, 2003). Na época, ano de 1922, o significado original da palavra Karatê-Do (mãos chinesas) ainda perdurava nas ilhas de Okinawa, sendo mestre Funakoshi o responsável pela acepção atual da palavra (caminho das mãos vazias).

Como a Arte Marcial em questão foi por muito tempo praticada secretamente, vários estilos distintos foram desenvolvidos (LENOCH, 1981). Acreditamos que seja possível citar como principais os estilos *Shotokan*, *Goju-Ryu*, *Shito-Ryu* e *Wadô-Ryu*, sendo esse último aperfeiçoado por Hironori Otsuka, e “seguido” por nós na presente pesquisa.

De acordo com a revista Planeta (1983), a história das Artes Marciais, em sentido estrito, data entre os anos 4000 e 3000 a.C. As tradições mitológicas

remetem-nos, por sua vez, aos tempos ainda mais remotos da lendária civilização Atlante. Do ponto de vista místico, no entanto, não existem divergências: as Artes Marciais são as artes do conflito permanente e este só se dá quando o homem alcança a consciência de si próprio.

“Há aproximadamente quatro mil anos apareceram na história dos povos orientais diversos tipos de lutas sem armas, sobretudo na Índia, Irã, China, Egito, Mesopotâmia e Japão” (PLANETA, 1983, p. 8). Naquela época, as Artes Marciais tinham como fim único “o real conhecimento do ser humano”. O caminho que as Artes Marciais percorreram provavelmente tenha sido feito por vias terrestres (Oriente Médio, Europa Oriental, Ásia). Porém, essas lutas também existiam na América pré-colombiana, onde as crenças assemelhavam-se com as orientais.

Outro fato curioso é que, tanto no Ocidente quanto no Oriente, a vida militar levava o guerreiro à vida monástica. Quando o guerreiro não servia mais para o combate se retirava para o sacerdócio.

Quando um ser humano quer realmente conhecer a si mesmo ele inicia o Caminho do Dragão e do Tigre (...). Na América pré-colombiana vemos o mesmo mito e a mesma simbologia na escola sacerdotal (...) o cavaleiro tinha também de trabalhar o tigre que trazia dentro de si, passando por provas de toda a espécie, a fim de desenvolver a força de vontade que lhe permitiria transcender a matéria que o aprisionava. Depois, tinha que se transmutar em cavaleiro-águia (que representava o dragão chinês), a fim de levar tudo aquilo que conseguiu conquistar às esferas mais elevadas do ser (...)” (idem, p.10).

Assim, podemos perceber que existia um elo de ligação entre os povos, seja ele por vias terrestres, marítimas e porque não aéreas ou, ainda, místicas. Disso deriva a dificuldade em situar com clareza a origem exata dessa arte milenar, devido à inexistência de material escrito da época que ateste sua origem. Porém, poderemos contar algumas histórias sobre sua criação.

FUNAKOSHI (1999, p.43) diz que

Napoleão observou em algum lugar no extremo oriente um povo que não usava nenhuma arma, provavelmente ele estava falando das ilhas Ryu Kyu. Não existiam armas devido a proibição do governo japonês por volta de 1406, surgindo assim a necessidade de desenvolver uma técnica de luta com o próprio corpo.



As ilhas Ryu Kyu mantinham relações comerciais com a província de Funkien, no sul da China, e provavelmente foi dessa fonte que o kenpo (boxe) chinês foi introduzido nas ilhas, acreditando-se que o karatê atual evoluiu a partir do kenpo. Sendo assim, quase não há dúvidas de que o boxe chinês cruzou o mar na direção de Okinawa. Porém, existem indícios de que formas de luta como o karatê eram praticadas muito antes de 1.400. Um exemplo para ilustrar a possível origem chinesa do Karatê-Do é a palavra kumite (forma competitiva). Sabe-se também que, naquela época, o Japão era constituído por feudos em guerra constante e, paralelamente a isso, a ação de inúmeros assaltantes motivava os camponeses a procurar meios naturais de defender-se.

O karatê inicialmente era conhecido como “Okinawa-Te”, “Bushu No Te” (mãos do guerreiro) ou simplesmente “Te”, pois a palavra karatê ainda significava mãos chinesas na concepção da maioria dos japoneses praticantes. O governo japonês também proibiu a prática de artes marciais, fazendo com que os “professores” incorporassem movimentos do karatê dentro das danças folclóricas de Okinawa, a fim de confundir os inspetores, sendo o início e o final delas parecidos com alguns katas do karatê. A prática da arte começou a realizar-se à noite, às escondidas, no quintal da casa de Mestre Azato. Durante muitos anos, o karatê foi praticado por monges no interior dos mosteiros budistas, até que os samurais começaram a freqüentar suas aulas, ajudando na disseminação dele. Essa arte foi introduzida, oficialmente, pela primeira vez ao público do Japão na primavera de 1922.

Existe um significado intrínseco a arte do karatê-dô que está na sua própria essência. Que caminho das mãos vazias é esse? e a quais mãos a arte está se referindo? Isso poderia nos remeter ao que Martim Heidegger chamará de manualidade (lida)<sup>56</sup>, pois o karateca usa as mãos para retirar do seu *caminho* aquilo que não o deixa seguir. Durante um *confronto* com outro colega ele usa literalmente as mãos para tentar vencer as fraquezas e ansiedades dele mesmo, porém, na atualidade, as academias em geral, infelizmente, oferecem somente a possibilidade de se aprender a “vencer o adversário”.

Sobre os estilos de Karatê-Do podemos afirmar que já existiam desde sua criação, pois em Okinawa havia três escolas de Karatê-Dô: Shuri-Te,

---

<sup>56</sup> PISETTA (2002) refere a isso dizendo que há uma relação entre a atividade de lidar com as coisas e o confronto com a realidade simplesmente existente. Suas observações, mas não todas, partem das idéias de Martim Heidegger.

Naha-Te e Tomari-Te, sendo que “Te” significa mãos e Shuri, Naha e Tomari eram cidades da ilha de Okinawa. Hoje podemos identificar quatro estilos bem difundidos no Brasil: *Shoto-Kan*, *Wado-Ryu*, *Goju-Ryu*, *Shito-Ryu*. A *Wado-Ryu*, a qual fundamenta este trabalho, inicialmente tinha o nome de SHINTO YOSHIN RYU JUJITSU, sendo os sucessores: o criador: Shiro-Yoshitoki AKIYAMA (por volta de 1600); o primeiro, Katsunosuki ISHIZ-IMA (MATSUOKA); o segundo, Motokichi INOSE; o terceiro, Shinzaburu-Yukiyoshi NAKAYAMA; e o quarto, Hironori OTSUKA I.

Esse quarto sucessor, mestre Hironori Otsuka I, é o responsável por disseminar o estilo por outros países. Em 20 de Novembro de 1982, Hironori Otsuka I abdicou do cargo de grande mestre e nomeou Jiro Otsuka, seu filho, como segundo grande mestre, rebatizado Hironori Otsuka II. Este vive atualmente no Japão.

Para alguns, os estilos do atual Karatê-Do surgiram do Shoto-Kan. Porém, a ausência de historiografia dificulta uma definição correta.

## AS FORMAS DO ATUAL KARATÊ-DO

**Competição dentro do atual Karatê-Do** – As formas competitivas atuais dentro do Karatê-Do são duas: Shiai-Kumite, que podemos definir como a luta entre dois competidores, e o Kata, que é a demonstração de uma seqüência de golpes durante uma luta imaginária. Os dois são realizados de forma individual ou por equipes, como veremos a seguir.

**O Shiai-Kumite individual** – Este é caracterizado pela luta entre dois oponentes que tentam chegar o mais próximo possível do adversário de luta sem feri-lo. A regra atual permite uma distância de golpe de 2 a 5 centímetros do corpo do adversário, ou seja, o pé ou a mão não poderá encostar no adversário, porém, essa regra só funciona na teoria. A nova regra do Karatê-Do está em vigor no Brasil desde o final de 2000, e, em Santa Catarina, passou a ser seguida desde 2001, tanto para o *kumite* quanto para o *kata*.

**O Shiai-kumite por equipes** – A pontuação se dará da mesma forma, porém cada equipe escolhe cinco atletas titulares e dois reservas. As equipes



passam à mesa a relação por ordem de luta dos cinco nomes que farão as lutas 1, 2, 3, 4 e 5. A equipe que vencer três lutas será declarada vencedora. Em caso de duas vitórias de cada lado e um empate, realizar-se-á uma luta extra.

**O Kata** – É uma luta com adversário imaginário, onde são se executam seqüências de golpes e defesas. Três árbitros observam a demonstração avaliando: Zanshin (espírito alerta), Mesen Metsuke (olhar) e Tsuki (velocidade, deslocamento do corpo e quadril). Assim como o shiai-kumite, o kata possui um árbitro central e outros três que possuem duas bandeiras, uma em cada mão (vermelha e azul) que identificam os atletas SHIRU – branco e AKA – vermelho. Os atletas executam o Kata – um de cada vez – sendo o primeiro o que estiver com a faixa vermelha, e logo depois aquele com a faixa azul. Após a execução do Kata, os dois entram na quadra e ao sinal do árbitro central os outros árbitros levantam uma de suas bandeiras identificando o vencedor.

**O Kata por equipes** – Segue as regras do kata individual quanto as formas de avaliar, TOKUI e SHITEI – KATA, árbitros. O que muda é o número de atletas, que são três. Estes devem executar o kata com ritmo e sincronia. O último kata a ser executado deverá contar o Bunkai (aplicação prática do kata). Entendemos que estas regras foram introduzidas como mudanças necessárias para dinamizar as lutas nas competições de karatê, atendendo às necessidades de uma melhor organização do “esporte”, para torná-lo olímpico, acompanhando o mesmo processo que ocorreu com o judô. Acreditamos que seja importante lembrar ao leitor que esse item se faz necessário para entendermos um pouco do conceito atual de esporte karatê, entendendo melhor como se coloca esse “possível empobrecimento da arte”. As regras e a padronização fascina nossa sociedade pela semelhança com a vida real, transmitidas e disseminadas também através deste esporte. Com esses elementos podemos afirmar que o Karatê-Do já está nessa lógica de esporte de rendimento. Sendo assim, neste próximo item buscamos literatura para a compreensão de um outro significado para esta arte marcial.

**Confraternização chamada Gashuku, seus valores e significados** – Gashuku significa “viver debaixo do mesmo teto, na mesma casa”. É isso que acontece de duas a três vezes ao ano na Organização Wado Ryu. Durante três

a quatro dias, karatecas Wado se reúnem em um local onde serão realizados treinamentos específicos do Karatê-Do. No ano de 2003 foram realizados dois Gashukus Nacionais, o primeiro na cidade de Dois Vizinhos, no estado do Paraná, e o segundo em Alvarez Machado, São Paulo. Essas duas cidades têm recebido todo ano esse evento.

Não possuímos dados historiográficos sobre os Gashukus, mas podemos relatar aqui algumas experiências vividas. Os gashukus geralmente eram realizados em escolas ou ginásios de esportes com alojamentos. No caso das escolas, as salas serviam como dormitórios e a quadra poliesportiva era usada como local de treinamento. O valor das inscrições serve como recurso para a sobrevivência da Wado no Brasil. Todas as associações filiadas a Wado Ryu podem participar do evento e, em alguns casos, outras associações também são convidadas. Os participantes não têm limite de idade. A Wado Ryu abrange oficialmente algumas cidades dos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul.

Outros estilos de Karatê-Do no Brasil (Shoto-kan, Goju Ryu e Shito Ryu) também organizam seus eventos regionais. Sabemos que a Wado Ryu é reconhecida como a escola do estilo com maior poder de organização no Brasil, visto que os outros estilos citados tentam se organizar pelas Federações existentes (Federação de Karatê Interestilos e Federações Estaduais), e, nestas instituições, as atividades se resumem a competições estaduais e nacionais.

## DIALOGANDO COM ALGUNS REFERENCIAIS TEÓRICOS

A busca de novas possibilidades que tentamos promover, partiu de estudos filosóficos e, nessa direção, encontramos Heidegger, Herrigel, Mushu, entre outros. Para não nos alongarmos na discussão sobre a esportivização da arte, já colocada anteriormente, se faz necessário colocar que o esporte, assim como o karatê, pode ter sua finalidade educacional, servindo como conteúdo na Educação Física escolar, como já nos contou Gichin Funakoshi (1975, p.47), dizendo que

(...) com a esperança de ver o Karatê-Do incluído na Educação Física universal ensinada em nossas escolas públicas, dediquei-me a revisar os katas de

modo a simplificá-los o mais possível. (...) o karatê que os alunos de segundo grau hoje praticam não é o mesmo que era praticado há dez anos (...)

Para esta inclusão na Educação Física são necessárias mudanças pedagógicas, ou seja, devemos tecer outro significado para as Artes Marciais. Para este outro significado, FUNAKOSHI (1975) nos mostra o sentido das Artes Marciais ao dizer que os estudantes de karatê têm como meta não só aperfeiçoar a arte de sua escolha, mas também esvaziar o coração e a mente de todo o desejo e vaidade terrena.

Heidegger fala de Da-Sein, que literalmente significa “Ser aí”, o “ser” no presente, nem no passado nem no futuro, e isto tem uma ligação com as Artes Marciais, pois esse é um dos objetivos do Karatê-Do: manter o praticante em concentração total com o que ele está fazendo. O “ser” não se manifesta em todo momento, precisamos alcançar um estado de harmonia e tranquilidade para que o “ser” se manifeste. Por isso, seqüências de golpes treinadas em academias fazem parte de um treinamento mecânico de rendimento do esporte. No entanto, lutadores ganham lutas em torneios, mas não se sentem satisfeitos, pois falta o “ser” se manifestar.

Alguns senseis (professores) orientam para que uma luta não chegue a ter seqüências pré-estabelecidas. O importante é deixar a luta acontecer e, no momento em que for preciso, o golpe ou a defesa se fará por si só. Isso nos remete ao que o autor acima citado chama de *manualidade*, e que PISETTA (2002, p.79) complementa, dizendo que “antes de tomarmos ‘consciência’ do que são as coisas, já estamos manuseando-as de alguma forma”. Essa *manualidade* é entendida como, por exemplo, a “execução” de um golpe ou uma defesa utilizando o braço ou a perna como instrumento de ação, e esta ação não é pré-determinada, ela é feita a partir de uma ação do colega de treinamento.

Essa re-significação necessita desta compreensão de *manualidade* para colocar outra possibilidade frente ao empobrecimento da arte<sup>57</sup>. Ela serve para que entendamos a manifestação do “ser” através dos movimentos inseridos no Karatê-Do.

---

<sup>57</sup> O empobrecimento da arte acontece nas aulas de Karatê, onde se ensinam seqüências de golpes, esquecendo-se o caráter filosófico que era apreendido como valor de uma Arte Marcial milenar. Assim, esqueceu-se o “Ser” e o treinamento somente técnico passou a visar a competição. Isso tomou conta das academias e dojôs. Com a ocorrência desses fatos surge o ‘empobrecimento da arte’.

Na Idade Média a educação servia como instrumento para a busca da felicidade, ou seja, a busca pela sabedoria faria o homem também encontrar a felicidade. Segundo Al-Farabi (apud COSTA, 2002, p.2),

a educação e o estudo era utilizado principalmente para o desenvolvimento da vida do espírito, para a elevação espiritual. Hoje isto se perdeu de tal forma que uma das características marcantes da pedagogia moderna consiste no fato de ela ter conseguido dissociar, cada vez mais profundamente ao longo dos últimos 700 anos, o estudo da busca de Deus, de valores éticos e morais, enfim, das virtudes, causa primeira da profunda crise pela qual passamos nos dias de hoje.

Podemos traçar um paralelo da educação para com as Artes Marciais: os valores e as virtudes se perderam através dos tempos. Ainda vemos as Artes Marciais como um desenvolvimento da vida espiritual, porém, essa ideologia foi deturpada, esquecida.

Para se alcançar a felicidade, AL FARABI coloca três caminhos: “1) a *ação*, que é o ouvir, o olhar; 2) *as afeições da alma*, o apetite, o prazer, o gozo, a ira, o medo, o desejo e 3) *o discernimento por meio da mente*. Para encontrar a felicidade devemos praticar, aprender fazendo”. (COSTA, 2002, p.03). A busca do homem pelo conhecimento não serve mais para elevar seu espírito e sim para sobrepujar seu semelhante. Através do conhecimento, ele pode dominar a natureza e assim o faz construindo, demolindo, criando, alterando geneticamente, enfim, sentindo-se ou, ainda, brincando de Deus.

O homem atual nas Artes Marciais também busca. Busca a dominação do adversário, a vitória na luta dentro de uma competição. “Isso é ‘nada’, não vale de nada para o ‘ser’ humano, somente serve para satisfazer o ‘ego’. Isto é, o vazio, algo que não faz parte do conhecimento humano, não tem começo nem fim é a ilusão das coisas terrenas”. (MUSASHI, 2000, p.116).

Em algum momento durante o “confronto” entre os dois praticantes acontece uma união em “alguma dimensão do tempo”. Como exemplo, podemos citar o *deai*<sup>58</sup>, no qual, por um instante, por alguns segundos, os atletas se deparam com uma descoberta de atitudes, uma descoberta mútua. Os dois não sabem conscientemente o que está por acontecer, mas sentem. Como o

<sup>58</sup> O *deai* é a antecipação ao golpe do adversário, ou seja, no momento em que um dos oponentes esboçar um ataque, o outro antecipará o ataque com outro ataque, marcando o ponto antes de seu adversário.



adversário sabe que o oponente desferirá um golpe? Em que momento ele descobre isso? Se é que descobre. Nesse momento, o praticante age consciente ou inconscientemente? Para isso temos duas respostas: ou ele age por instinto/reflexo “natural”, ou então pelo treinamento mecanizado que hoje é praticado o Karatê-Do. Se o movimento é “natural”, há uma união com o adversário, se não, é somente um gesto mecânico que a pessoa que aplica já sabe o que está fazendo. Esta conexão natural que é o *deai* não treinado é uma união dele com o “adversário” em alguma dimensão do tempo, mesmo que eles não saibam o que está acontecendo. As artes marciais surgiram justamente para ajudar a tornar natural e encontrar a verdade absoluta, harmonizar o consciente com o inconsciente (HERRIGEL, 1975 e MUSASHI, 2000).

Outro exemplo de união com o adversário é o ‘ai uchi’. Os dois “oponentes” desferem o golpe no mesmo instante, juntos, e, assim, o árbitro não pode dar ponto a nenhum dos dois.

As Artes Marciais têm em comum, durante sua prática, uma característica física: não usar nada nos pés. “Assim como todas as Artes Marciais devem ser praticados de pés descalços, Anteu, guerreiro da mitologia grega, retirava sua energia do solo” (HERRIGEL, 1975, p.26).

Herrigel nos mostra que a luta dentro das Artes Marciais é importante para libertar-se de si próprio para o “agir do coração”, se desprender de si mesmo e do adversário. Ter a ‘não-intenção’. Da mesma forma, já citamos anteriormente Funakoshi, que fala sobre a importância de treinar com amor a arte.

Echenique (apud SOARES, 2003, p.05), coloca o Nei Kung também como uma Arte Marcial, como o caminho para a vitória. A vitória para ele consiste em

se unir conscientemente com o universo. O homem e o universo num só. A busca do homem e da mulher é encontrar sua identidade real. Encontrar esta identidade é a manifestação da vitória, que na antiga Grécia era representada pela divindade chamada Nike. O artista marcial tem um tipo de característica marcante em relação à forma de aproximar-se da condição vitoriosa, que é através da proteção, da ação de proteger algo ou alguém.

Voltamos a nos perguntar: que inimigo queremos derrotar para alcançar a vitória? Não se deve deixar o inimigo levantar a cabeça. Permitir a ele somente as ações inúteis. Deve-se reconhecer o inimigo, ver sua posição,

ver se o inimigo está forte ou fraco, e assim ver o momento oportuno da luta, para destruí-lo (MUSASHI, 2000).

As Artes Marciais nos fazem pensar o porquê vivemos e o quê buscamos. O encontro conosco, a verdade, apaziguar nossos espíritos, tudo isso está dentro de nós. O inimigo somos nós mesmos. A luta terá um resultado, mas nunca um fim.

## A CASA SÃO JOSÉ

Apresentamos neste item um histórico do local em que foi desenvolvida a pesquisa. Em 1977, atendendo aos anseios da comunidade da Serrinha – bairro próximo à Universidade Federal de Santa Catarina e que comporta, também, famílias de baixa renda –, a Ação Social Paroquial iniciou a construção da Capela São José. Durante algum tempo a obra esteve parada por falta de recursos financeiros. O pároco Frei Daniel, juntamente com outras pessoas voluntárias, percebendo que aquela construção poderia se transformar em uma obra maior, iniciaram o Projeto JOSE (Justiça, Ordem, Saúde e Educação). Esse projeto surgiu da necessidade de dotar a comunidade da Serrinha de um ambiente que pudesse acolher crianças, em horário inverso ao da escola regular (o horário de atendimento seria pela manhã para as crianças que freqüentam a escola no período da tarde e vice-versa).

O objetivo era oferecer-lhes condições de desenvolvimento complementar à ação da família e da escola. A idéia era oferecer-lhes almoço, lanche e atividades onde elas pudessem aprender brincando. Essa ação era necessária, também, para dar continuidade ao trabalho da Creche São Francisco, localizada no mesmo bairro.

Fisicamente, este projeto só se tornou viável graças à contribuição de 150 famílias que, em comemoração aos 150 anos da Paróquia Santíssima Trindade, tornaram-se “padrinhos” do Projeto JOSE. Assim, no dia 7 de abril de 2003, com o auxílio de voluntários, a Casa São José recebeu e acolheu 45 crianças. O suporte financeiro da casa foi feito no primeiro ano, com saldo da contribuição dos “padrinhos”, ajuda mensal pecuniária da Prefeitura de Florianópolis, doações de gêneros alimentícios da comunidade paroquial e ainda a cobertura da Paróquia, através da Ação Social.



Já no ano de 2004, melhor estruturada, a Casa São José acolheu cem crianças, representando ótima oportunidade para que os pais tivessem mais tranquilidade enquanto trabalhavam. Ela também serve a comunidade, desenvolvendo atividades como: capoeira, orquestra sinfônica, aulas de leitura, festas e atendimento psicológico através de jogos cooperativos.

Todos os domingos, às 18 horas, o salão da Casa São José se transforma em capela onde a comunidade partilha e celebra a missa. Também funcionam na comunidade religiosa algumas pastorais, como as da criança, da solidariedade, da catequese, da juventude e da liturgia.

## TRABALHO DE CAMPO: NOVAS INTERVENÇÕES, UM OUTRO SIGNIFICADO

FUNAKOSHI (1975) nos mostra o sentido das Artes Marciais ao dizer que os estudantes de karatê têm como meta não só aperfeiçoar a arte de sua escolha, mas também esvaziar o coração e a mente de todo o desejo e vaidade terrena. Levando-se em conta o caráter que deveriam ter nossas aulas – ou seja, mantendo vínculo com as origens do Karatê-Do e sua filosofia, de modo que as crianças pudessem excluir as possibilidades de esporte violento, e também para que o mesmo não servisse como meio para “brigar melhor” –, buscamos uma maneira de “conduzir” as aulas a fim de que nossa intenção se tornasse prática. Para tanto, nos embasamos em Elenor Kunz (1998, p.20), que diz

(...) para garantir uma concepção pedagógica no ensino dos esportes, se faz necessário: 1) que esse esporte passe por uma transformação didático-pedagógica e 2) que o “campo de diferentes e significativas possibilidades de um se-movimentar” (...) deve ser encenado de forma a realmente atender múltiplas possibilidades. Isso permitirá que o aluno seja colocado no centro das ações de aprendizagem e não a modalidade esportiva em questão.

Assim, as atividades eram iniciadas a partir de alguma brincadeira, lúdica, e que promovia a soltura dos alunos, pois embora conhecessem uns aos outros, o que propúnhamos era, de certa forma, inovador, sendo que foi necessário certo tempo até que se familiarizassem com os movimentos e a

didática adotada. Afinal, “a evolução unilateral desta arte, na qual o aprendizado somente da técnica faz com que esqueçamos dos ensinamentos da cultura oriental onde estão fundamentados os valores e princípios” (LAUTERT, 2004), não era o que regia nosso modo de agir, e, sendo desta maneira, as crianças depararam-se não exatamente com dificuldades, mas é inegável o fato de que houve uma “estranheza” por parte das mesmas.

Por isso, com relação a esta didática recém mencionada, era perceptível que a nossa proposta divergia da que é comum entre os praticantes de Karatê-Do, e acreditamos ser possível dizer que isto se deve, para além da esportivização da arte, ao modo como os antigos senseis (professores, em japonês), nem sempre preparados o suficiente para tanto, “conduziam as rotinas” em seus *dojôs* (local da prática, das aulas ou treinamentos), de maneira altamente militarizada, não permitindo questionamentos por parte de seus alunos (SASAKI e SILVEIRA, 1978). É claro que em nossas aulas tentamos repassar o respeito, tão almejado nos tempos atuais quanto nos tempos passados, porém o que difere na forma de fazer pelo respeito é que não propusemos alcançá-lo através de submissões, humilhações e autoritarismos. Assim, optamos pelas aulas “abertas”<sup>59</sup>, “integrativas”, “explorativas”, permitindo, dessa forma, a também livre e espontânea expressão das crianças. Em consonância com PRADO (2002, p.105) “as crianças, em contrapartida, inventavam suas brincadeiras e formas de brincar, recriando, no mundo da ordem, outra ordem, alternativa, entendida pelo adulto como desordem, barulho, bagunça”.

No entanto, mesmo tendo como valorosa a liberdade, pensamos que a mesma não fica descaracterizada se a ela forem somados alguns limites, estes por nós encarados como responsabilidades. Porém, talvez pela imaturidade das crianças – levando-se em conta o mundo de problemas de ordem econômica e social, por exemplo, que nos fazem entender, onde entender não significa aceitar, esse processo de rebeldia, indisciplina, revelia, ou, também, pela maneira nova, diferente que compunha nossas ações, ou, ainda, por alguns fatores externos à Casa, relacionados, possivelmente, ou não, a questões familiares –, foi notório, em certos momentos, a incompreensão de alguns alunos com relação ao “método” utilizado. É fato constatado que está imbricado na

---

<sup>59</sup> Ver HILDEBRANDT & LAGING (1986); GRUPO DE TRABALHOS PEDAGÓGICOS (1991); HILDEBRANDT-STRAMANN (2001).



maioria das pessoas, e também nas crianças envolvidas no Subprojeto, a concepção de um Karatê-Do de competição e que somente prevê a luta; poucos são os que visam ainda a prática do caminho da harmonia (*Wadô*) em seu sentido literal. Assim, não nos admiramos com as atitudes dos alunos, pois eram esperados questionamentos acerca de nossas ações. Para tanto, parece cabível tocar no fato de que algumas crianças diziam que o que estavam tendo não era Karatê-Do e, diversas vezes, abandonavam o que faziam e se retiravam; então, aqui, podemos apontar “um dos objetivos do Karatê-Do: manter o praticante em concentração total com o que ele está fazendo.” (LAUTERT, 2004). Almejávamos isso, contudo, de maneira alguma podíamos “impor” o objetivo da arte marcial em questão.

Outro fato interessante a ser observado e que merece destaque está ligado a desentendimentos que ocorriam durante as aulas, pois mesmo que estes não fizessem, de maneira nenhuma, parte de nosso discurso, surgiam e faziam igualmente com que emergissem dúvidas sobre sua razão de ser. Para exemplificar tal fato, recorreremos ao diário de campo, aula de 27/10/2004:

*“Passam-se alguns minutos até que o professor consiga organizar uma fila. Nesta condição, um dos meninos que costuma faltar bastante, chamado Pedro, bate no estômago de um de seus colegas, que sai da fila chorando. Dois outros meninos, vendo que é injusta a situação, pois não havia motivo para o feito, começam a querer “se entender” com Pedro. Há então a intromissão de uma menina que diz que já houve uma briga e chega, eles não devem brigar mais agora. O professor convida Pedro a se retirar, mas ele não quer e não permite ser pego pela mão ou mesmo tocado – situação interessante, que leva a várias hipóteses. Augusto e Pedro permanecem se desentendendo por um tempo considerável. Fica complicado. O responsável pelas atividades pergunta a Pedro “se deu”, acabou, chega, ao que o menino responde “não!” e também não aceita a idéia de se retirar. O professor então mantém a calma e permite que o aluno continue.”*

*“Questiono-me: será que os desenhos infantis influenciam neste comportamento ou será que apenas são reflexos de suas realidades?”. (Diário de campo, aula de 29/09/2004)*

Às vezes parecia que o que pretendiam era testar o professor, já outras vezes pareciam perder completamente o controle.

*“Isto, talvez, seja o comportamento que têm como modelo a ser seguido, visto que é bem possível que seus pais ou mesmo a comunidade lhes ensinam que devem adotar a política de não levar desaforo para casa e, quem sabe, indo um pouco mais longe, eles tenham aceitado participar do karatê com o intuito de “brigar bem” quando necessário, embora saibamos que esta idéia não faz parte da filosofia que pretendemos lhes passar ou, ao menos, possibilitar-lhes contato. O que seria ideal acontecer é que absorvessem a idéia contrária ao brigar, porém, é preciso tempo até chegar a este nível e talvez até aí eles estejam saturados, ou mesmo frustrados, pois suas expectativas podiam ser (e para a maioria das pessoas é) outras. No entanto, o que se põe aqui são apenas hipóteses...”. (Diário de campo, aula de 20/10/2004)*

Os fatos que se davam durante as aulas eram, geralmente, de acordo com o esperado. Seguindo na linha das exemplificações, citamos uma vez mais o diário de campo (20/10/2004), agora para mostrar a forte influência e, que de certo modo, comprova como se mantém forte a masculinização das e nas Artes Marciais:

*“Considero relevante destacar que em dado momento da aula o professor disse, respondendo à questão das crianças sobre quando eu farei aula, que ministrarei a próxima. A reação deles é, no mínimo, interessante. Augusto, por exemplo, de imediato responde dizendo que não vai fazer aula com professora, que não é menina para fazer isso. Incrível como este fato não se dá quando se trata de alfabetização. É possível que não concebam a idéia de menina ministrar aula de arte marcial porque quem faz isto bem é homem, porque mulher não luta e não sabe lutar. Porém, de onde vem isso? É provável que seja imposição cultural (ou da falta dela!), de uma cultura machista que ainda reina e, diga-se de passagem, parece ainda mais consolidada/solidificada nas classes sociais inferiores. Talvez o comportamento destas crianças, dos meninos em especial, se dê desta forma porque refletem o que têm em casa: pais que não respeitam suas mães, são grosseiros, encararam a figura feminina apenas como um objeto de satisfação sexual e/ou*

*doméstica... Enfim, inúmeras são as possibilidades que podem ser tratadas a partir do que foi observado. E a palavra da vez e que fica é “reflexão”.*

Embora busquemos desconstruir os preconceitos e, mesmo que não pensemos em desistir de, aqui sim, lutar contra eles, reconhecemos como a tarefa é árdua e requer comprometimento.

Dentre tantos fatos interessantes e dignos de um olhar antropológico, identificamos também uma espécie de cooperação para a bagunça. Isto é, quando iniciava a dispersão, poucos eram os que se mantinham realizando o que estava sendo proposto no momento. Isso nos levou a pensar que talvez fosse interessante “ministrar” aulas “contendo atividades mais agitadas” que exigissem (embora este possa não ser um bom termo), um pouco mais das crianças, dada sua faixa etária considerada ativa. De qualquer forma, o que fizemos foi proporcionar novas vivências corporais aos alunos, ainda que tais práticas permanecessem, por algum tempo, sem a adequada compreensão de sua razão de realização.

“A prática do Karatê-Do não se dá somente dentro do *dojo*, espera-se que o discípulo leve os ensinamentos da arte entendendo que todo espaço é um espaço para treinamento do Karatê-Do.” (LAUTERT, 2004). Echenique (apud SOARES, 2003), fala das artes marciais como o caminho para a vitória. A vitória para ele consiste em se unir conscientemente com o universo. O homem e o universo num só. A busca do homem e da mulher é encontrar sua identidade real. Encontrar esta identidade é a manifestação da vitória. Pensando em nossas crianças, vimos grandes dificuldades de encontrar respostas concretas para uma mudança de comportamento e conscientização sobre estes objetivos do Karatê-Do.

## O TRABALHO DE CAMPO: UM OUTRO SIGNIFICADO EDUCACIONAL

Buscaremos aqui destacar algumas reflexões acerca da necessidade de novas possibilidades de significação da arte, através das observações das aulas realizadas na Casa São José, acompanhadas de um lado das reflexões sobre a evolução do Karatê-Do e do outro com a ajuda do referencial teórico.

O karatê ganhou outros valores no momento em que migrou para o Ocidente. Podemos citar o kata (luta imaginária) como exemplo de “ocidentalização” da arte. Existia somente um kata no Oriente, que chamava-se Kushanku, nome dado em homenagem a um militar japonês. Viu-se a necessidade de pedagogizar o Karatê-Do e era preciso tornar mais fácil e interessante o aprendizado do karatê. Assim, criou-se 5 katas, os quais chamamos de Piñans e, com o nascimento destes katas, surgiram também as faixas, pois era preciso constatar nitidamente a evolução do praticante. Para ensinar as técnicas dos Katas piñans foi criado ainda um primeiro kata chamado Kihon kata.

No momento em que dividimos o Kushanku em cinco katas perdemos a originalidade do Karatê-Do. Esta separação tornou o aprendizado mais eficaz tecnicamente, porém acabou por torná-lo mercadorizado. O treinamento do kata deixou de ser centrado nas dificuldades espirituais, passou-se a acreditar na preparação física. A vitória sobre os medos e angústias ficou sendo secundária, priorizando o treinamento técnico-esportivo.

As competições de kata exigem do atleta um desempenho no qual ele precisa adaptar-se. As técnicas originais do kata já não são mais necessárias, a plasticidade e a espetacularização do kata contam pontos para os avaliadores. Onde pretendemos chegar trazendo essa discussão sobre o kata? Gostaríamos de mostrar através do kata que é necessário uma nova forma de tratar o Karatê-Do, seja ele como “competição” ou como “modo vida”. Assim, podemos dizer que o karatê deixou de ser espiritual-filosófico para se tornar apenas técnico-físico.

## UMA OUTRA POSSIBILIDADE

A partir de experiências e vivências dentro do Karatê-Do, é necessário colocar sobre o porquê, e para quê, de uma outra possibilidade ou de um outro significado. Acreditamos que o Karatê-Do pode ser também uma prática educativa, porém, este karatê, do modo como está colocado, não serve como ensinamento dentro da escola, e, assim, faz-se necessário outro fundamento e, também, que não tenha origem no padrão de comportamento da atual forma de vida da sociedade.

### • A COMPREENSÃO DO LOCAL E DO EVENTO

Nesta questão, nossa pesquisa acredita que o local de realização da aula é um espaço de convivência “psicossocial”, “amizade, confraternização, integração”, “uma família”. Sendo também um espaço de aperfeiçoamento técnico através da troca de informações e de comunicação complexa. Esta convivência é fundamental, pois mantém a originalidade e um entendimento dos verdadeiros caminhos das Artes Marciais.

Para melhor compreensão, ao observar a palavra “*confraternização*” (união fraterna), destacamos aquela que entendemos como uma amizade entre irmãos, existindo assim sentimento entre as partes envolvidas. Esta palavra também nos remete a uma “comunhão com o irmão”.

A outra palavra/expressão que nos chamou a atenção foi a troca de experiências entre os praticantes, que pode ser o ponto alto da pesquisa. Na visão de Heidegger, a experiência tem dois sentidos: “(...) é uma vivência isolada, temporal e, o segundo, é um conhecimento interno, psíquico, intrinsecamente separado tanto do corpo como do mundo externo” (INWOOD, 2002, p.60). Por isso não podemos falar de “experiências” sem nos socorrer de uma “atividade”. Primeiro se torna necessário especificar que entendemos por atividades aquelas experiências tão somente pertencentes à dimensão temporal. A partir desse momento, sabemos que todas as atividades são vivências.

### • A CONFRATERNIZAÇÃO COMO FORMAÇÃO

A confraternização também possibilita a *educação do espírito e a manutenção da originalidade do Karatê-Do*. Esta pode ser um espaço de busca de uma outra possibilidade, apontando para a prática pedagógica dos professores de Karatê-Do.

Os valores que foram citados apontam para uma possível conservação dos ensinamentos milenares do Karatê-Do, mas será que a prática é exercida? Sabemos que vivemos dentro de uma sociedade que nos impõe cada vez mais a rapidez com qualidade, a produção alienada sem reflexão nenhuma.

Para vivermos dentro dos valores das Artes Marciais, deveríamos abdicar de nossa vida excessivamente materialista, o que acreditamos não ser nada fácil de-vído ao nosso apego e identificação com as coisas desse único e possível “mundo”. Uma re-educação do “espírito” é necessária, já que atualmente o que acontece é o desinteresse pelo “corpo espiritual” e adoração pelo

“corpo material/físico”.

### • O BUSHIDO

As Artes Marciais costumam colocar valores que o praticante deve buscar na sua prática diária. Isso foi também observado nas aulas e destacados como principais valores: *a humildade, respeito e auto-controle*, entre outros. Tais valores nos remetem ao Código de Honra dos Samurais, ‘o Bushido’<sup>60</sup>, que mostra uma possível preservação da originalidade do Karatê-Do.

O respeito aos ensinamentos do Karatê-Do, assim como aos mestres e senseis, fazem parte de um ensinamento milenar praticado pelos artistas marciais, porém muito se perdeu, pois a busca pela medalha vulgarizou a arte e poucos são os que respeitam seus senseis. O respeito ao dojô se tornou um acessório muitas vezes não praticado. O Código de Honra dos Samurais não exerce mais sua função, porém, em alguns espaços podemos notar que a prática destes preceitos ainda é possível, observando que pouco acontece nos espaços onde se praticam as Artes Marciais. Como foi colocado anteriormente, seguir um código de séculos atrás se torna bastante difícil, ainda mais sabendo que este não está escrito em páginas de livros.

Valores morais. Valor é algo que vale, que tem alguma importância. Podemos entender os valores morais como valores baseados em preceitos filosóficos antigos, muitas vezes confundido pelo senso comum como conservadorismo ou tradicionalismo. Heidegger trata dos valores antigos, que são a beleza, a saúde e qualidades físicas. Sinal de que ainda existem valores, porém não são aqueles que queremos tratar aqui.

A harmonia dentro da prática do karatê se torna de fundamental importância para encontrar o real significado das artes. A harmonia entre os opostos, que foi tratada no famoso símbolo yin-yang, o encontro do equilíbrio, o movimento dos opostos. A busca da felicidade, que foi tratado por Al-Farabi se dá também através do conhecimento e da luta entre os diferentes aspectos da natureza humana. Harmonizar o corpo, o cérebro e a mente

---

<sup>60</sup> Caminho dos guerreiros: “O bushido constitui o código dos princípios morais que os guerreiros devem observar tanto em sua vida diária como em sua profissão, ou seja, os preceitos de cavalheirismo da nobre obrigação da classe guerreira. Contudo, não se trata de um código escrito, visto que consta de umas poucas máximas que correram de boca em boca ou saíram da pena de algum grande guerreiro ou sábio. Possui a poderosa sanção de uma lei inscritas nas fibras do coração. Estabeleceu-se não por obra de um cérebro criador ou sobre a vida de um só personagem, mas sim como produto orgânico de séculos de experiência militar” (PLANETA 1983, p.23).



/espírito. Este é estado de felicidade plena, o encontro com sua própria natureza e que o homem tanto busca, muitas vezes inconscientemente.

#### • O DIA-A-DIA SEGUINDO OS VALORES DA ARTE

Pela proximidade dessas duas questões, resolvemos pôr uma atenção conjunta para melhor observá-las. A prática do Karatê-Do não se dá somente dentro do dojô. Espera-se que o aluno/discípulo leve os ensinamentos da arte também para sua vida, fora do dojô, entendendo que todo espaço é um espaço para o treinamento do Karatê-Do. Só assim é que conseguimos aplicar estes valores em outros espaços, como *o trabalho, na interação com outras pessoas e nos momentos de insegurança e estresse*. Estes também utilizam o conhecimento do Karatê-Do para *manter o equilíbrio, trabalhar a mente, evitar brigas*.

Os momentos de prática diária trazem novos costumes para os participantes, práticas dentro e fora do dojô. Os ensinamentos técnicos e, principalmente, os deveres de um aluno/discípulo para com seu sensei. O sensei é respeitado pelos alunos como deve ser sempre respeitado e alguns gestos são o como servir ao sensei, cumprimentá-lo sempre que encontrar. É o mínimo que podemos fazer.

“... Seguir o caminho da verdade e da humildade para crescer como pessoa”.

Karatê-Do significa caminho das mãos vazias, não somente as mãos são vazias de armas, mas também o coração é vazio de más intenções para com o próximo. A ‘verdade plena’ é a busca do homem, indagações o fazem pensar e agir sempre em busca do verdadeiro significado da vida. Porém, o que entendemos como verdade? “Heidegger nos aponta a realidade com o ser simplesmente dado, o que é distinto da realidade que discorre” (INWOOD, 2002, p.196). O autor ainda nos fala que a verdade nos capacita a fazer toda e qualquer proposição ou juízo, ou seja, através do que acreditamos que seja a verdade, agimos, mesmo essa não sendo a “verdadeira realidade”.

#### • AMOR À ARTE

Perguntamos aos alunos o quê eles sentiram quando treinavam karatê, surgindo respostas como: *“para viver em harmonia com tudo e com todos”* ou *“formação de novas amizades”*. A competição e o rendimento estão presentes em muitos espaços. Porém, percebemos também que a harmonia, um dos

objetivos desta arte marcial, também é entendida por alguns alunos. Funakoshi nos mostra sobre o sentimento pela arte ao colocar: “treine com o coração e com a alma, sem se preocupar com a teoria” (FUNAKOSHI, 1999, p.114) e “Amor ao karatê, amor a si mesmo, amor à família e aos amigos: todos levam amor a própria pátria. O verdadeiro sentido do Karatê-Do só pode ser alcançado através desse amor” (idem, p.110).

Os alunos insinuam que têm como principais objetivos ao participar das aulas de Karatê-Do: *“completar o vazio interior de nosso espírito”, “chegar a uma graduação de respeito”, “harmonizar o corpo e a mente”, “aprofundar os conhecimentos para ensinar a outros”*.

O “espírito do vazio” é o lugar onde não há “nada” (MUSASHI, 2000). Quando conhecemos as coisas que existem, automaticamente conhecemos as que não existem. Isso é o verdadeiro vazio, algo que o homem por si só não é capaz de compreender, muitas vezes se confunde. “Tudo o que não compreendemos é o vazio. Com o espírito apaziguado e livre alcançaremos o entendimento do vazio. Conhecendo o espírito teremos certeza que este é o verdadeiro caminho a seguir. No vazio está a virtude e não o mal.” (idem, p.116).

Há um vazio dentro de nós. Isso não quer dizer que não há nada dentro de nós, isso não significa que não há nada de bom dentro de nós, pois o que realmente interessa está escondido no meio de tanto sujeira que guardamos (ódio, inveja etc). É preciso limpar nosso espírito e deixar as virtudes transbordarem e para isso precisamos das atitudes exteriores (a prática das Artes Marciais, por exemplo). A arte é sublime, superior, e contribui para esta experiência. Isso é que chamamos de “vazio iluminador”, é um vazio, mas não é um “nada”, existe “algo” que precisa “se manifestar”.

Como faremos para colocar esse pensamento, essas virtudes dentro de nós? Segundo AL-FARABI (apud COSTA, 2002), para que haja educação é necessário tirar o que há de ruim de dentro, para que não seja um simples depósito de informação, como nos diz Paulo Freire na “Pedagogia do Oprimido” (educação bancária), na qual o professor simplesmente transmite informações e o educando as recebe como se “nada” já houvesse dentro dele.

Nossa sociedade, com o passar do tempo, perdeu muito de sua capacidade de se sensibilizar com as experiências de vida, e, como exemplo, podemos citar a filosofia que muitos gregos a praticavam cotidianamente, abdicando da vida “materialista” para alcançarem um outro “estado”. Dentro das



Artes Marciais, os Samurais abdicavam da própria vida, e seguir o “código de honra” fazia parte de um “rigoroso treinamento”. É possível participar de competições sem “lutar” por um resultado? Por uma medalha? É possível treinar sem o único objetivo de competir? Em suma, podemos treinar o Karatê-Do pensando na vida.

O treinamento do karateca, as posições, as técnicas, o treinamento de resistência servem para combater “alguma coisa”. Essa “alguma coisa” é aquilo que tira a nossa “serenidade, harmonia e equilíbrio”. “Quem faz isso é meu inimigo, mas quem é meu inimigo?” O “inimigo” está dentro de nós mesmos. ELIAS (1998) coloca esse fenômeno como a 5ª (quinta) dimensão simbólica da natureza humana, que são nada mais que “nossas emoções”. O nosso maior “inimigo” é o nosso próprio “modo de vida”, “modo de ser” e suas atribuições.

#### PARA TERMINAR, POR ORA, A CONVERSA...

Gostaríamos de dizer ainda, e uma vez mais, das dificuldades que encontramos. Afinal, embora o Karatê-Do possua legitimidade junto à comunidade em geral, esta forma que buscamos mostrar não é muito difundida e assim deparamos com alguns obstáculos. Queremos deixar claro que o que fizemos foi propor algumas atividades, e que foram muito bem aceitas pelos monitores da Casa, tendo aceitação também, posteriormente, por parte das crianças. Com isso, pretendemos demonstrar que atuamos “junto da comunidade”, e não que ela tenha sido usada para satisfação de nossos interesses de pesquisa.

Tendo em vista a atuação conjunta realizada, consideramos conveniente relatar que as práticas corporais das Artes Marciais no Caminho do Guerreiro podem ocorrer, mas se faz inevitavelmente necessário um trabalho consciente que oriente os alunos, pois somente assim as dúvidas podem ser esclarecidas e fica mais remota a possibilidade de não compreensão das atitudes e porquês das ações. Um trabalho mais intensivo no que se refere ao repasse da filosofia e da tradição da arte também se apresenta como necessidade, além da busca por um relacionamento amigável com os alunos e, melhor ainda, de conhecimento por parte deles. Saber de seus anseios, assim como dificuldades, problemas e prováveis orientações de conduta, passa a ser essencial,

visto que a partir daí as ações ficam menos complexas e se pode agir naturalmente frente a acontecimentos não esperados (ou mesmo frente aos esperados, porém nunca antes experienciados/vivenciados), como também a evitar constrangimentos e possíveis desistências que se acreditavam ser indesejáveis.

A difícil tarefa de construir uma prática corporal diferenciada e educativa com as crianças da Casa foi, muitas vezes, confundida como um espaço para “apenas” ocupar o “tempo livre” dos “pequenos”, sem se preocupar muito com o que acontecia durante nossas intervenções, uma vez que o principal objetivo do Projeto da Casa era tirar as crianças da rua e alimentá-las.

É preciso fazer com que os alunos entendam que seus “companheiros” de aula são realmente companheiros, que estão ali para “compartilhar algo” e que não são adversários. Se há alguém a ser vencido, este alguém está em nós mesmos. É preciso colaborarmos, efetivamente, numa melhoria da “educação para os jovens” de nossa comunidade/sociedade.

É importante colocar aqui também que não somos contra as manifestações esportivas, mas sim o como elas são tratadas hoje, vendo o rendimento como único fim, deixando totalmente de lado o aspecto ‘filosófico intrínseco’ em cada esporte. A prática da grande maioria de academias ou escolas de Karatê-Do sobrevive vendendo “a mercadoria” Karatê-Do. A prática da “confraternização em família” nos traz uma “nova visão” do que podemos fazer no “ambiente escolar”. A organização da escola aponta para uma necessidade de conversação sobre o verdadeiro significado desta arte, significado de difícil compreensão para nós professores e alunos da “academia”, mas sabemos que este significado que buscamos não é o esporte de rendimento já presente no Karatê.

Não podemos dar respostas definitivas ao findar este estudo, o que podemos colocar é que se torna relevante pensarmos em outros caminhos para as Artes Marciais. A degeneração de muitas destas artes é visível e “um outro significado e/ou uma nova possibilidade é preciso”.

Vimos, através das observações das aulas, que a compreensão do “verdadeiro” sentido das Artes Marciais pode ser praticado atualmente. O que nos mostra que os problemas de “esportivização” e “deturpamento” da arte existem, porém podem ser trabalhados e transformados através de práticas corporais diárias de um Karatê-Do “não-competitivo”. Esta prática consiste no desenvolvimento e compreensão do que é uma “aula”.

A prática deve ser voltada para que o praticante entenda que seu



companheiro de treinamento seja realmente seu companheiro de treinamento e não seu “adversário”. Nós, praticantes, devemos compreender que a luta que ocorre no treinamento não é apenas uma “luta física” com aplicação de golpes sobre o adversário. Esta luta também é “interior”, a busca pela vitória sobre nossas “ansiedades e dificuldades espirituais”. Este colega de treinamento é a pessoa que nos ajuda a “ver nossos erros”, não somente técnicos, mas também de “comportamento e atitudes”.

Acreditamos que a prática na academia não deve seguir os padrões do esporte de rendimento como acontece atualmente, através de seqüências de exercícios repetitivos. Se isto acontecer devemos ao menos refletir e nos questionarmos sobre o que está acontecendo durante o treinamento e qual nossa reação diante de tal situação. A respeito do dojô, a explicação colocada é suficientemente básica para entender o seu simbolismo.

A utilização de autores, com aproximação à fenomenologia, nos colocou numa posição “até certo ponto cômoda”, pois sem dúvida nos proporcionaram uma “ligação” e esta se deu a partir da “compreensão” do verdadeiro significado das Artes Marciais. Na vida, buscamos “a vitória, a felicidade, a harmonia e o equilíbrio entre os opostos”. Assim, a “manualidade” colocada por Heidegger, a “disposição” citada por Kant e o “vazio” que Musashi alude, (de acordo) nos mostram que é possível se utilizar destes estudos para “mostrar outras possibilidades” de praticar o Karatê-Do e levá-lo para as “escolas”.

## Referências - A essência...

- DAMATTA, R. et al. **Universo do Futebol: Esporte e Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Pinakothek, 1982.
- COSTA, R (Grupo de pesquisas Medievais da UFES). **A Educação Medieval**. Disponível em [www.ricardocosta.com](http://www.ricardocosta.com), acessado em dezembro, 2004).
- ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.
- ELIAS, N. e DUNNING, E. **Em busca da excitação**. Trad. Maria Manuela e Silva. Lisboa: DIFEL, 1985.
- FUNAKOSHI, G. **Karatê-Do meu modo de vida**. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- HERRIGEL, E. **A arte cavalheiresca do arqueiro Zen**. São Paulo: Pensamento, 1975.
- HYAMS, J. **O Zen nas Artes Marciais**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1979.
- INWOOD, M. **Dicionário Heidegger**. Trad. Luisa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- KANT, I. **Crítica da razão prática**. Textos filosóficos. Lisboa: Edições 70. s.d.
- KUNZ, E. e SOUZA, M. Unidade didática 1 - Atletismo. In: KUNZ, E. (Org.) **Didática da Educação Física 1**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. p.19-54. (Coleção Educação Física, v.1).
- LAUTERT, R W. **Karatê-Do - em busca de uma (re)significação**. Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Educação Física, CDS/UFSC, 54p., 2004.
- LENOCH, L. **O Karatê**. Francisco Beltrão: anotações do curso de karatê, 1981.
- MUSASHI, M. **O livro dos cinco anéis - o clássico guia de estratégia**. São Paulo: Madras, 2000.
- PISETTA, E. et al. Lida e Filosofia. **Revista Eletrônica Print by UFSJ** Disponível em <http://www.funrei.br/publicações/> Metavnoia. Acessado em outubro de 2003. Metavnoia. São João del-Rei, n. 4, p. 77-100, jul. 2002.



PLANETA. **Artes Marciais**. Edição Especial. Rio de Janeiro: Editora Três, v.131-A. ago/1983.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: PRADO, P. D.; DEMARTINI, Z. B.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p.93-108.

SASAKI, Y. e SILVEIRA, J. C. F. **Karatê-Dô**. v.5. São Paulo: EPU, 1978.

SOARES, F. A vitória nas Artes Marciais. **Netuno**. Florianópolis, n.05, p.5. nov/2003. Disponível em<[www.wadoryukaratedo.com.br](http://www.wadoryukaratedo.com.br)> Acessado em outubro e novembro de 2003.

TAGNIN, G. **O verdadeiro caminho do Karatê**. São Paulo: Rodolivros, 1975.

TURELLI, F. C. Karatê: da tradição à competição - arte, cultura, esporte e saúde. In: IV Semana da Educação Física da UFSC e Mostra de Trabalhos Acadêmicos, 2003, Florianópolis-SC. **Anais da IV Semana da Educação Física da UFSC e Mostra de Trabalhos Acadêmicos**. 2003.

VAZ, A. F. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivência**, Florianópolis, v.13, n.19, p.7-11. 2002.





# Re-significando práticas corporais na prevenção e reabilitação cardiovascular<sup>1</sup>

ALBERTINA BONETTI  
MELINA ALARCON  
VERÓNICA BERGERO

## INTRODUÇÃO

A vida moderna nos coloca em contextos de difícil solução e de grande pressão, tanto individual como coletivamente. Boa parte dessa tensão cotidiana, para além dos imprevistos, tem levado a um aumento significativo do número de doenças, as quais tem se tornado um “mal moderno”.

Nesse contexto, uma das preocupações constantes com a quais as pessoas vivem está voltada para o mundo do trabalho, permeado pela competição e produção permanentes, fato que proporciona às pessoas hábitos inadequados no seu processo de viver, cada vez mais estressado, mais sedentário e impossibilitado da realização de algum tipo de prática corporal cotidiana. Isso provoca alterações também no padrão de funcionamento biológico das pessoas, e nos hábitos de saúde e no surgimento de patologias clínicas. Sob esse aspecto, é possível estabelecer a relação dos hábitos de vida inadequados com o surgimento de diferentes tipos de doenças, dentre as quais as doenças cardiovasculares.

---

<sup>01</sup> O Subprojeto se constituiu, também, do Projeto Piloto da Pesquisa “O coração e o lúdico: vivências corporais lúdicas para um viver mais saudável de pessoas com doença aterosclerótica coronariana”, de doutoramento de Albertina Bonetti e sob a orientação da Dra Denise Guerreiro Vieira da Silva.

Para superar este risco e na tentativa de amenizar o desenvolvimento dessas doenças, as pessoas procuram alternativas que consideram mais saudáveis para si. Recorrem, com isso, a todo tipo de práticas que lhes proporcionem bem-estar, como, por exemplo, a busca de novas religiões, seitas, igrejas, templos; academias e pólos desportivos; participação em esportes radicais e junto à natureza. O exercício físico regular tem sido proposto às pessoas com predisposição a desenvolver tais doenças, como mais uma possibilidade de prevenção e reabilitação.

Nos programas tradicionais de reabilitação e prevenção cardíaca, as sessões são vivenciadas utilizando-se exercícios de alongamento, flexibilidade, resistência muscular localizada, relaxamento e, predominantemente, exercícios aeróbios, como caminhadas e ciclismo estacionário.

Os exercícios de alongamento, flexibilidade e efeitos localizados geralmente são realizados de uma forma mecânica, repetitiva, levando muitas vezes as pessoas a desistirem de freqüentar o programa de reabilitação por considerarem-no enfadonho (BONETTI, 2000). A metodologia é centrada na demonstração e repetição de exercícios, o que resulta, por vezes, na execução de movimentos sem que os alunos sintam seu próprio corpo: um corpo que se relaciona, sente e vibra. Nesse sentido, se percebe a dificuldade de sentirem o próprio ritmo e de compreenderem as suas possibilidades corporais de expressão.

Estudos já realizados com sujeitos em outras situações<sup>62</sup> enfatizam que as pessoas sentem-se mais motivadas em participar de programas quando estes apresentam uma forma mais dinâmica na realização das atividades, proporcionando maior prazer em ter vivenciado aquela atividade. (FRANKLIN, 1988; DZEWALTOWSKI, 1994; SHEPARD, 1995; OKUMA, 1997; ISLER & DARIDO, 1999; BONETTI, 2000; WEINBERG & GOLD, 2001; SAMULSKI, 2002).

Na perspectiva de propor práticas corporais não pautadas apenas num treinamento da função aeróbia ou da flexibilidade, como observamos nas perspectivas tradicionais de práticas corporais, esta pesquisa desenvolveu *vivências corporais "lúdicas" para pessoas que apresentam diagnóstico de dislipidemia*<sup>63</sup>, contribuindo para a prevenção de eventos cardiovasculares e para uma vida mais saudável dos participantes. Objetivamos, ainda, com este estudo, desenvolver

<sup>62</sup> Pessoas que não apresentam ou apresentam baixos risco de saúde.

<sup>63</sup> As características da dislipidemia será apresentada no subitem "As doença(s) cardiovascular(es)".

nos integrantes o conhecimento e a reflexão sobre sua dimensão corporal, através de vivências prazerosas e variadas, proporcionando ao grupo autonomia e a possibilidade de auto-organizar-se para uma prática continuada.

Portanto, fizeram parte dessa pesquisa dez pessoas com diagnóstico de dislipidemia, sendo três homens e seis mulheres, com idades que oscilam entre cinquenta e um anos e setenta e quatro anos. Os pesquisados são ex-funcionários do Hospital Universitário (HU) da UFSC, de Florianópolis, Santa Catarina, participantes do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino Assistência ao Portador (NIPEAD)<sup>64</sup>. O grau de escolaridade dos participantes é muito variado, indo de pessoas que não concluíram o ensino fundamental a pessoas com títulos universitários. Residem em diferentes bairros de Florianópolis e tem em comum o fato de participarem no projeto com finalidade de manutenção da saúde, atendendo à prescrição médica devido a suas doenças, preocupados com a prevenção e reabilitação de eventos cardiorrespiratórios.

A metodologia utilizada na realização deste trabalho se pauta na Pesquisa Participante, devido à proximidade adotada pelas pesquisadoras com as pessoas envolvidas na pesquisa, o que se concretizou através da inserção das mesmas cotidianamente nas aulas/encontros, totalizando oitenta e quatro, como professoras e colaboradoras ativas das vivências, interagindo com o grupo, levando-se em consideração o interesse e a necessidade das pessoas e concebendo a intervenção como um processo coletivo.

Nas aulas, procurávamos estar com os alunos minutos antes do começo das vivências. Os momentos de espera proporcionavam uma integração entre as pessoas, já que estimulavam uma troca de relatos sobre suas vidas, famílias, saúde, doença, gostos, interesses e necessidades. Isto permitiu-nos compreender particularidades da vida dos alunos que complementaram as entrevistas e as observações de aula.

No início de cada aula, sentávamos em um círculo, comentávamos

---

<sup>64</sup> O NIPEAD teve origem no início dos anos de 1997, sendo constituído por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar do Hospital Universitário da UFSC e tem como objetivo "avaliar o sucesso da intervenção multiprofissional e interdisciplinar nos fatores de risco para DAC, em busca de prevenção para eventos cardiovasculares e de um estilo de vida mais saudável em uma comunidade universitária". O NIPEAD é composto por cardiologistas, bioquímicos, nutricionistas, psicólogos e professores de Educação Física e vem desenvolvendo vários projetos, tais como: controle de dislipidemia na comunidade universitária na prevenção do desenvolvimento da aterosclerose; eficácia de dietas hipolipídicas no tratamento de dislipidemia; ambulatório de prevenção e tratamento de dislipidemia para a comunidade universitária; avaliação do estresse no grupo de risco para as doenças cardíacas coronarianas (DCC) em pacientes atendidos no HU-UFSC.

sobre a vivência anterior estimulando a reflexão e sugerindo a proposta do novo encontro. Ao final da aula voltávamos ao círculo, oportunizando aos participantes manifestarem-se sobre as sensações e apreciações das vivências corporais realizadas, possibilitando através do relato a reconstrução da experiência vivida.

Na primeira quarta-feira de cada mês foram realizadas palestras, fóruns, debates, vídeos, aulas expositivas para os participantes do Projeto, organizadas pelos integrantes do NIPEAD, com temáticas pertinentes a estas pessoas.

### A(S) DOENÇA(S) CARDIOVASCULAR(ES)

Para o entendimento de dislipidemia faz-se necessário descrever as características das doenças cardiovasculares, seus fatores de risco, uma vez que vem aumentando, progressivamente, o número de pessoas com essa patologia. As doenças cardiovasculares tornaram-se comuns e são responsáveis pela maior mortalidade no mundo. O grupo destas doenças engloba a aterosclerose aterosclerótica, a hipertensão arterial, o acidente vascular cerebral, a insuficiência cardíaca congestiva, a doença vascular periférica, as cardiopatias congênitas, a doença cardíaca valvar e a doença reumática do coração (POLLOCK & WILMORE, 1993; HEYWARD, 2004).

A aterosclerose coronariana (DAC) é uma doença que pode se desenvolver sem expressar sintomas durante vários anos e, quando aparece, normalmente surge na segunda metade da vida. Nessa situação, os processos fisiopatológicos coronarianos de longo prazo estão relacionados à disfunção endotelial e a lesões escleróticas; por outro lado, os processos de curto prazo resultam de complicações agudas, como a ruptura da placa de ateroma. Como consequência, forma trombos, isquemia miocárdica e desenvolve arritmias ventriculares (BALLONE, 2002).

Sendo assim, a DAC caracteriza-se por um estreitamento das artérias coronárias devido a depósitos de gordura nas suas paredes internas, ocasionando uma redução do fluxo de sangue para o coração e aumentando os riscos de bloqueio da artéria por um coágulo de sangue, resultante em Infarto Agudo do Miocárdio. O estreitamento das artérias coronárias desencadeia, freqüentemente, dor ou pressão no peito, conhecida por angina.

Desde os estudos iniciais sobre essa doença, ficou evidenciado que ela é mais freqüente em indivíduos que apresentam determinadas características, conhecidas como fatores de risco para aterosclerose. A expressão “fator de risco”, proposta pelos pesquisadores de Framingham<sup>65</sup>, segundo Gordon (2003), surgiu graças ao reconhecimento de que não existe um fator isolado conhecido, capaz de causar aterosclerose coronariana, mas que uma combinação de fatores pode ser correlacionada com o surgimento da doença cardíaca coronariana. Alguns deles têm seu papel claramente estabelecido, enquanto muitos outros ainda necessitam de maiores avaliações, sendo que o crescimento da placa aterosclerótica é determinado pela presença de vários fatores concomitantemente.

Segundo Francisco Rafael Laurindo (2000) os fatores de risco podem ser: *modificáveis* e *não modificáveis*. Os *não modificáveis* são aqueles sob os quais a pessoa não tem controle, são conseqüências genéticas, caracterizados pela idade, hereditariedade e sexo. No caso dos *modificáveis* existe certa possibilidade de controle através da alteração dos hábitos de vida pessoais. Integram estes fatores a dislipidemia, a hipertensão arterial, o tabagismo, a hiperglicemia (*diabetes mellito*), a obesidade, o estresse e o sedentarismo. Em função da doença dos participantes de nosso Subprojeto o fator de risco que nos interessa é caracterizado por níveis elevados de colesterol e da lipoproteína de baixa densidade, níveis reduzidos da lipoproteína de alta densidade, hipertensão e diabetes; conhecido pelo nome de dislipidemia (MANO, 2004).

A dislipidemia é um dos fatores contribuintes na causa de doenças cardiovasculares, principalmente da DAC, considerado um dos problemas de saúde que afeta grande parte da população adulta na atualidade. (III DIRETRIZES BRASILEIRA SOBRE DISLIPIDEMIA – DBD, 2001). É caracterizada por alterações metabólicas lipídicas decorrentes de distúrbios em qualquer fase do metabolismo lipídico, que ocasionem repercussão nos níveis séricos das lipoproteínas. Os lipídeos são responsáveis por várias funções (produção e armazenamento de energia, absorção de vitaminas etc.), mas o excesso está relacionado à aterosclerose (MANO, op.cit.).

---

<sup>65</sup> Estudo Framingham”. Este iniciou em 1948 na cidade de Framingham, Massachusetts, e sua investigação envolveu 5127 pessoas entre as faixas etárias de 30 e 62 anos, que não mostravam sinais de doença cardíaca. A cada dois anos, os participantes submetiam-se a um completo exame médico. O estudo se estendeu por 30 anos e forneceu preciosas informações de padrões que poderiam preceder as doenças cardíacas, conhecidas como fatores de risco.

As dislipidemias surgem em decorrência do aumento do colesterol (Hipercolesterolemia); aumento dos triglicérides (Hipertrigliceridemia); aumento de colesterol e triglicérides (Dislipidemia Mista) e redução de HDL. Estas alterações representam um potente fator de risco à DAC por sua contribuição no processo aterosclerótico (idem).

Dentre os fatores de prevenção para a dislipidemia destaca-se o tratamento medicamentoso e a mudança de estilo de vida. A mudança de estilo de vida, como a dieta alimentar, o exercício físico e o combate ao fumo, tanto auxilia no combate como na prevenção da dislipidemia. O exercício físico tem papel fundamental como fator de prevenção, destacando-se os aeróbios, praticados de forma regular, com intensidade baixa a moderada e uma duração entre 20 a 30 minutos de atividade contínua. Também se recomendam atividades que desenvolvam a força muscular com cargas e intervalos adequados e ainda exercícios para a manutenção da flexibilidade, já que a falta desta capacidade física pode comprometer a realização das atividades cotidianas (DBD, 2001; ACSM, 2000).

A prescrição de atividade física mais indicada pela classe médica a essas pessoas são os exercícios aeróbicos, ou seja, exercícios de natureza continuada, que demandam um período de tempo prolongado e envolvem, na sua execução, grandes grupos musculares. Segundo o *American College of Sport Medicine/ACSM* (2000), a intensidade da atividade deve ser de baixa a moderada (em torno de 60% a 90% da frequência cardíaca máxima ou 50 a 80% do volume de oxigênio máximo) e de moderada duração, ou seja, 20 a 30 minutos de atividade continuada.

Embora os exercícios aeróbicos sejam os mais recomendados e tenham destaque, atualmente vêm sendo enfatizados os exercícios contra-resistência. Para Bermudes et al. (2003), o exercício contra-resistência, ou resistido, consiste em um trabalho muscular local, que utiliza sobrecargas, como peso, barras, anilhas, realizados com cargas moderadas e freqüentes repetições, apresentando pausas entre as execuções e, portanto, caracterizado como esforço descontínuo. Esses exercícios têm como propósito melhorar a função física através do aumento da força, aumento da resistência muscular à fadiga e o aumento da potência muscular.

Há fortes evidências de que os exercícios aeróbios e resistidos promovem mudanças nos aspectos fisiológicos. Quanto aos outros aspectos envolvi-

dos na realização da atividade física, como prazer, afetividade, motivação, também é importante serem enfatizados. Percebemos que há uma adesão maior aos programas de exercício físico quando o sujeito se sente motivado. A motivação aumenta quando os indivíduos passam por experiências positivas e adquirem confiança nos profissionais da saúde, no profissional de Educação Física, bem como em outros profissionais que fazem parte do seu cotidiano.

Samulkis e Noce (2000) enfatizam que a motivação é um fator pessoal determinante, vinculado a interesse, motivos e metas, extremamente significativo no processo de aderência ao exercício físico regular.

Alguns fatores influenciam as pessoas a aderirem e a permanecerem motivadas a determinados programas de exercício físico, tais como: autoconfiança, auto-realização, auto-eficácia e satisfação pessoal. Outros fatores, como a distância do local de prática de exercício, as condições climáticas, os horários oferecidos para o exercício físico, a característica do trabalho, a intensidade, duração, frequência, o profissional de saúde, assim como o apoio de familiares, interferem na continuidade da pessoa em um programa de exercício físico (FRANKLIN, 1988; DZEWALTOWSKI, 1994; SHEPARD, 1995; OKUMA, 1997; WEINBERG & GOLD, 2001; ISLER & DARIDO, 1999; SAMULSKI, 2002).

SAMULSKI E NOCE (idem) realizaram um estudo objetivando verificar quais os motivos que levam as pessoas a praticarem exercício físico, estudo esse que destacou como relevantes sentir prazer pela atividade, reduzir o estresse e a ansiedade.

O prazer sentido pelo corpo em movimento pode trazer o desenvolvimento da sensibilidade no processo de auto-conhecimento, mas também podem surgir situações e emoções desagradáveis, como a insegurança diante de um determinado desafio, tudo dependendo de como a pessoa lida com isso. Muitas vezes, uma dificuldade pode ser sentida como um fracasso, como uma circunstância natural ou como um desafio. Mas, quando se consegue superar a dificuldade, vencer o medo, resolver os conflitos, pode gerar uma sensação de prazer. “Errar também traz informações sobre como agir no futuro. O saber mais sobre si mesmo gera prazer, até mesmo se esse auto-conhecimento for tomar contato com as limitações e dificuldades do corpo” (LEEMANOEL, 2002). De acordo com a autora :

As atividades que lidam com o corpo em movimento e que são de qualidade, bem orientadas e prazerosas, podem ser cruciais no estabelecimento de uma visão positiva do 'eu'. [...] As atividades podem envolver a vontade de vencer desafios, de interagir e de ser aceito pelos colegas, de brincar com o corpo, de conhecer o corpo, de sentir-se atraente, de superar-se (idem, p. 37).

Nesse sentido, tem-se como elemento primordial na proposta desencadeadora desta pesquisa as “vivências corporais lúdicas”, entendidas como uma atividade livre, prazerosa, alegre, harmoniosa, acreditando que estas podem levar as pessoas com doenças cardiovasculares a integrarem programas de prevenção e reabilitação, objetivando desenvolver a criatividade, o prazer, a autonomia, a fantasia, entre outras manifestações; possibilitar melhor compreensão e percepção qualificada do movimento e, por fim, oferecer oportunidades às pessoas para que, ao (re)descobrirem o seu corpo, (re)descubram o significado e a importância de ser e estar no mundo.

## AS VIVÊNCIAS CORPORAIS LÚDICAS

Ao falar de Vivências, Elenor Kunz (2002, p.20), enfatiza que a pessoa no mundo da vida estabelece vivências e experiências consigo mesma, com os outros e com os objetos. O autor se apropria da definição de Zur Lippe sobre vida, vivência e experiência configurando-as em três dimensões de nossa existência que, cada um à sua maneira, desenvolve de forma simultânea. A

vida se refere mais às funções biológicas do ser humano, a *vivência*<sup>66</sup> corresponde às elaborações e expressões emocionais, e as experiências seriam os processamentos que ocorrem na consciência humana, nas diferentes formas e níveis de manifestação dessa consciência (ibidem).

Sendo assim, corroboramos KUNZ (idem, p.29) e entendemos as “Vivências Corporais Lúdicas” como um inter-relacionamento entre vida, vivências e experiências, enfatizando que a sensibilidade, as percepções e as intuições do Ser Humano “desenvolvem-se de forma mais aberta e intensa quando maior for o grau e as oportunidades de vida, vivência e experiências com atividades

<sup>66</sup> Grifo nosso.

constituídas por um se-movimentar espontâneo, autônomo e livre”.

Nas vivências/experiências, procuramos construir o direito ao jogo, ao lúdico e a criatividade, proporcionando aos participantes a possibilidade de sentir prazer na realização do movimento, através das manifestações da cultura de movimento tais como danças, jogos, lutas, ginásticas, caminhadas, ioga, flexibilidade, dentre outras.

Na vivência do jogo, procuramos promover a formação de grupos sociais, uma vez que o jogo apresenta a capacidade de agregar as pessoas que dele participam. Os corpos brincam e “expressam a ordem interna da vivência lúdica, cujo ritmo e harmonia são construídos pelos jogadores, em clima que desafia e envolve a todos como parceiros, assumindo-se uns aos outros e à realidade onde acontece a ação brincante” (PINTO, 1996, p.20). Desta forma, os jogadores (re)criam novas regras, ordem, decidem jogadas e empenham-se nelas. Quanto mais livres as relações no lúdico, tanto mais necessário é o reconhecimento do outro, representando categoria fundamental para o exercício da liberdade.

O lúdico “materializa a experiência sócio-cultural movida pelos desejos de quem joga e coroada pelo prazer”. Prazer desenvolvido no exercício da liberdade e que representa a conquista de “sonhar, sentir, decidir, arquitetar, aventurar e agir, esforçando-se por superar os desafios da brincadeira, consumindo o processo do brinquedo, recriando o tempo, o lugar e os objetos em jogo e usufruindo do seu produto, que, em sua exuberância, é festa” (idem, p. 97).

As experiências lúdicas fortalecem laços de amizade; partilham e reclamam sonhos e sentimentos; desconstroem, diferenciam e reinventam. Tudo pode ser reorganizado, pode ser transformado pela imaginação. O jogo lúdico leva a um jogo de palavras e, como linguagem, representa a materialização de desejos, podendo transcender o aqui e o agora. A ação lúdica permite incorporar hábitos culturais e sociais relevantes, estabelecendo normas de convivência, respeito e limites. Implica, ainda, em uma relação dialética entre realidade e fantasia, apontando formas transformadoras para se trabalhar com essa realidade (ERDMANN, 1998; PINTO, 1996).

O lúdico situa-se na esfera do simbólico. Ele é um modo de comportamento, o que significa dizer que é uma valorização, um sentido, uma intencionalidade humana. Como aponta Silvino Santin (1987, p.102), o lúdico se manifesta no comportamento, ficando difícil sua conceituação, pois ele não é um “objeto” ou uma “coisa”. O lúdico faz parte da subjetividade humana,

uma vez que é sentido “nas emoções, na excitação dos sentidos, o lado não racional, o lado não ‘sério’ do humano”. O lúdico “acontece sob os fluídos da magia. Ele é o diferente. O secundário. O dispensável da vida. [...] o lúdico não é entendido, nem vivido como o elemento principal. É, apenas, um momento extra. Um acréscimo. Quase uma recompensa” (idem, p.104, 105).

Nazaré Carvalho (1996) interpreta o lúdico como uma atividade espontânea de auto-expressão construtiva do Ser Humano. Este aspecto o coloca no mesmo grupo de todas as outras necessidades das pessoas, fazendo do lúdico algo tão essencial quanto respirar e receber afeto. A autora defende que lúdico não pode ser excluído da vida do ser humano, tratado como algo sem valor, pois é um movimento de satisfação. Mais do que causador do prazer imediato, o movimento lúdico é um gerador de felicidade.

Nesse sentido, o lúdico constituiu-se no eixo central nas diferentes manifestações da cultura de movimento abordadas no Subprojeto “Vivências do Coração” possibilitando emoções e sensações que se materializaram na resignificação das experiências.

Esta compreensão pode ser percebida/observada nas duas categorias elaboradas a partir dos depoimentos manifestados pelos participantes das vivências corporais lúdicas no desenvolvimento da pesquisa: 1) Vivências corporais lúdicas: a ênfase na polissemia corporal e na socialização onde abordamos a percepção dos alunos sobre as vivências corporais lúdicas, incluindo o significado do grupo e a comparação com outros programas de práticas corporais; 2) Saúde, doença e estética: percepções e mudanças, enfatizamos a percepção e as mudanças relacionadas com as dimensões saúde, doença e estética.

### VIVÊNCIAS CORPORAIS LÚDICAS: A ÊNFASE NA POLISSEMIA CORPORAL E NA SOCIALIZAÇÃO

Partindo do entendimento de que as Vivências Corporais Lúdicas permitiram o desenvolvimento da polissemia corporal, compreendida como a multiplicidade de linguagens, apresentamos a receptividade dos participantes às vivências proporcionadas nas aulas/encontros apontando alguns depoimentos onde pudemos observar a forma como os alunos sentem e percebem

as vivências, além de alguns comentários sobre suas dificuldades, facilidades, gostos, bem como sugestões sobre o trabalho desenvolvido.

Através da análise das palavras dos participantes compreendemos que as vivências corporais lúdicas proporcionaram uma real re-significação das práticas corporais cotidianas, diferenciando-se da hegemonia de movimentos presentes nos programas tradicionais. Como Gersinho<sup>67</sup> manifestou na sua entrevista final: *“Achava que o Projeto era um programa de atividades normal como os outros, a gente não sabia que tinha brincadeiras e passeios e tudo mais”*.

O estímulo do lúdico nas aulas/encontros despertou nos participantes sentimentos de alegria e de felicidade, não só pela presença de brincadeiras ou jogos, mas também pelo envolvimento genuíno com a atividade, pela sensação de plenitude que transforma a prática do movimento em ação significativa, como podemos perceber no depoimento de Gioconda, outra participante do Programa: *“Eu me sinto feliz, alegre, aqui parece que eu me realizo, me sinto contente, converso, muito bem mesmo”*.

A diversidade das propostas de movimentos como um dos elementos das vivências desenvolvidas pelo Subprojeto apresentaram-se como fundamentais na percepção dos alunos. As experiências, que possibilitaram a polissemia corporal, estimularam a participação e a adesão dos alunos, que, a cada aula, deparavam-se com uma proposta diferente, recebendo estas como uma surpresa. Assim, as vivências tornaram-se uma descoberta das diversas possibilidades de manifestação do corpo em movimento. Essa forma de conceber os encontros proporcionou *prazer* aos participantes. Segundo Newton Cunha (2002, p.11) “o prazer é o princípio e o fim da vida feliz. É nosso bem primordial e congênito”.

O mesmo autor, ainda, enfatiza que:

o prazer ainda participa da idéia e da experiência da felicidade, embora não se confunda com esta última. É que o prazer se caracteriza pela efemeridade e por acordos circunstanciais, enquanto que a felicidade consiste de um estado anímico, durável e pleno (em que nada falta ou de nada se precisa) Essa diferença pode ser percebida nos verbos com os quais nos exprimimos: temos (ou não) prazer, mas somos (ou não) felizes (idem, p.9).

<sup>67</sup> Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes da pesquisa.

Nas declarações de alguns participantes percebemos a transparência desta sensação, e, assim, Mariana e Odete respectivamente comentaram: *“Todas as atividades eu gosto, porque cada dia é uma coisa diferente. Não sinto dificuldade”*; *“Ai meu Deus! Mas aqui é ótimo, eu venho pra cá todos os dias, porque a nossa ginástica... é gostosa”*.

No início do Subprojeto, presenciamos certas limitações dos participantes em algumas vivências propostas, principalmente nos movimentos de dança. Nas propostas de improvisação, os participantes se expressavam com movimentos mecânicos, fragmentados e fora do ritmo musical. Esta dificuldade pode ser evidenciada na declaração de Guilherme: *“Meu problema é com a coordenação motora. Na hora da dança, no que eu tenho dificuldade eu não gosto”*.

No entanto, ao longo do Subprojeto, insistimos em proporcionar um ambiente de descontração, o que possibilitou aos alunos a ampliação do repertório de movimentos, vivenciando o contato com o outro e descobrindo as capacidades e dificuldades mútuas. A partir disso, passaram a demonstrar uma maior autonomia, fluidez, precisão, harmonia e espontaneidade e a inibição deu lugar ao prazer em estar experienciando diferentes possibilidades de movimentos.

Um fator importante na fluência dos movimentos se deu pelo desenvolvimento da flexibilidade, qualidade física enfatizada em todas as aulas do Subprojeto. Ao passo que algumas tendências da ciência e da tecnologia encontram formas de proporcionar o conforto ao ser humano, também tornam seu corpo cada vez menos flexível, limitando assim suas possibilidades de movimento e ação no mundo. Desta forma, buscamos ao longo das aulas proporcionar a prática do alongamento, entendendo-a como essencial para a harmonia do Ser Humano. Através da flexibilidade, otimizou-se a fluência dos movimentos e a harmonia em expressá-los, o que provocou mudanças significativas no se-movimentar (Kunz, 1991) dos participantes de uma forma geral. Trabalhando nesse sentido, foi possível proporcionar mudanças não só nas qualidades físicas dos participantes, mas, também, nas dimensões que envolvem o emocional, o social, o afetivo e o comunicativo, proporcionando, assim, o desenvolvimento da criatividade e da auto-expressão.

Dentre as vivências trabalhadas durante o Subprojeto, a dança foi intencionalmente enfatizada, por possibilitar, entre outras coisas, a socialização, a interação e a descontração. Para Eduardo Carmello (2002, p.57) a atividade quando é:

prazerosa permite que se desenvolva uma experiência saudável para o corpo aprender a mensagem, gerando então confiança em nós mesmos. Essa confiança em nós mesmos é a maneira de despertar e não ter medo de enfrentar as diversas situações que a vida nos proporciona.

Entendendo a dança, também, como uma experiência que desperta a autoconfiança, Gabriela, uma das participantes do projeto comentou: *“Eu não sei dançar, é dizer nunca me vi assim dançando. Quando guria até dançava, mas depois parei, fazia mais de trinta anos eu não dançava, me sentia envergonhada, esquisita, meia estranha, depois fui me soltando mais. Agora eu faço como entendo como a gente é, e pronto”*.

A relação de grupo e os laços afetivos formados, no Subprojeto “Vivências do Coração”, é um dos elementos de grande importância nos resultados desta pesquisa. No desenvolvimento, a aproximação entre os participantes foi um dos objetivos fundamentais, pelo fato de se apresentarem, de uma maneira geral, como pessoas solitárias, com dificuldades de comunicação e sintomas de depressão. Estas dificuldades ficaram evidentes em uma das expressões de Gersinho: *“O grupo vem preenchendo, um vazio que eu tinha de ficar preso dentro de casa. Aqui eu me sinto tranquilo, porque é um grupo que sempre respeita a gente e a gente respeita a eles, está tudo bem”*.

A socialização manifestada através das relações de amizade construídas no grupo fez com que as pessoas se sentissem entusiasmadas com o programa, motivando-as a uma melhor adesão, questão fundamental por se tratar de pessoas que necessitam de uma prática corporal regular e permanente. Isto é evidenciado na fala de Dundum: *“Esse grupo é ótimo, eu sinto saudades quando eu fico sem vir. Eu fico com saudades das pessoas”*, bem como na fala de Guilherme: *“Olha, quando não venho me faz mal, é uma atividade que eu já incorporei no meu dia a dia, e é gratificante e eu gosto das atividades, gosto dos professores, dos alunos”*.

Segundo Cristina Lee-Manoel (2002, p.34), nossos movimentos permitem trocas, sincronia e entendimentos com os outros, assim, em grupos, a pessoa pode sentir o prazer de relacionar-se com o outro, perceber a si mesma pelo olhar do colega e, assim, ter consciência de suas capacidades e limitações.

Há um prazer em interagir com o outro e as formas culturais do corpo em movimento podem agir como facilitadoras desta interação. Através do movi-

mento e da presença do outro se refina o auto-conhecimento, enquanto aprendem-se habilidades sociais complexas, típicas do ser humano.

Isto pode ser interpretado levando em consideração a declaração de Mariana: *“Acho que o grupo aqui é mais unido. Aqui, todo mundo fala com todo mundo, não tem escolhido. Dá um bem-estar”*.

O que habitualmente se percebe nos programas destinados para pessoas com doenças cardiovasculares é um tratamento fragmentado da saúde, focalizando o interesse nos aspectos quantitativos e objetivos da doença, realizando medições constantes e permanentes dos diferentes fatores tidos como *determinantes*, sem levar em conta os desejos da pessoa, sua confiança no trabalho, seus anseios de compartilhar com outros, enfim, sua subjetividade, fator que consideramos de primordial influência no seu processo de viver. Uma das expressões de Guilherme permite-nos ter esta compreensão: *“Eu sempre fiz assim ginástica, mas era muito, muito repetitivo, entende? Eu gosto daqui porque é mais criativo, acho que está sendo uma experiência bastante boa”*.

Nos programas tradicionais, a ênfase para a prática da atividade física é a prescrição médica, *se faz porque se deve fazer*, em geral as atividades são repetitivas e individualizadas o que não possibilita uma interação com os outros e torna as mesmas enfadonhas e cansativas. Nas aulas/encontros, buscamos proporcionar aos alunos sentirem-se ativos, vivos, motivados e presentes nas vivências, sejam elas quais forem, buscando uma re-significação em suas experiências.

Carmem Soares (2002, p.20) ressalta que:

o prazer do corpo em movimento talvez nos leve à escuta de nossos desejos mais singulares, desejos que nos levem a caminhar para observar paisagens, preocuparmo-nos menos com o número de voltas que damos nos parques e mais com as pessoas, as flores e folhas que encontramos, com o canto dos passarinhos, com a luz do sol e o brilho que causa quando projeta a paisagem, sentir mais as diferenças de temperatura do ar batendo em nosso rosto, a carícia do vento, do que os segundos levados para percorrer determinada distância; subir montanhas para olhar o horizonte, a vegetação, os sons próprios do silêncio que esses lugares propiciam.

## SAÚDE, DOENÇA E ESTÉTICA CORPORAL: PERCEPÇÕES E MUDANÇAS

O conhecimento dos participantes da pesquisa sobre a sua doença, o modo como se relacionam com seu corpo, a percepção estética e a compreensão sobre o ser, estar e viver saudável fazem parte do foco de análise desta categoria.

O grupo pesquisado apresenta em comum a dislipidemia, caracterizada como um dos fatores de risco para a doença aterosclerótica coronariana, como já foi enfatizado anteriormente. As pessoas também apresentam outros problemas de saúde, como fibromialgia, diabetes, câncer e infarto do miocárdio. Mediante as palavras de vários dos integrantes, é possível perceber as dificuldades enfrentadas na aceitação e entendimento da doença: *“Meu problema maior é com o coração, eu tive dois infartes”* (Gabriela), *“Quando eu consultei com a Carmem ela falou sobre a doença, eu chorei um monte e... eu fiz cateterismo”* (Dundum). *“Eu tenho histórico de fibromialgia, quer dizer, eu tenho dores assim, que persistem. Dor generalizada. E eu tenho muitas dores nas articulações dos pés, principalmente no calcâneo”* (Guilherme). *“Eu já passei muita coisa, mas agora já estou bem, já tive câncer de útero, já tive tudo. Aos 40 anos, não precisei fazer quimioterapia. Eu fazia sempre o preventivo e de repente deu positivo, foi difícil”* (Carla).

A experiência de vida dos participantes do Subprojeto traz algumas marcas das dificuldades enfrentadas nos mais diversos problemas de saúde. No entanto, ao longo do projeto pudemos perceber que a consciência corporal estimulada pelo vivenciar de novas práticas corporais tornaram o pensamento dessas pessoas mais positivo com relação a sua recuperação.

A positividade presente na busca pelo ser, estar e sentir-se saudável é despertada no momento em que as pessoas passam a valorizar seu corpo de uma forma consciente. A elevação da auto-estima proporcionada pelas vivências corporais lúdicas faz com que os alunos passem a se dedicar aos cuidados com a saúde e assim atribuam um maior sentido à sua existência. As mais simples experiências passam a provocar prazer e proporcionar harmonia na relação consigo mesmo e com o outro. Nesse sentido, foi mencionado por Canário, um dos participantes do projeto: *“Eu me sinto melhor agora, quando começou o problema eu estava ruim, e, quando eu entrei no projeto eu fui melhorando e hoje é sem comparação”*. Acreditamos que os alunos, ao vivenciarem

seus movimentos, entraram em contato com sua ludicidade, desenvolvendo sua essência criativa. Desse modo, foi possível proporcionar mudanças que influenciaram o desenvolvimento da auto-estima e a relação de grupo.

Outro aspecto observado no andamento do projeto foi a preocupação de alguns alunos pela estética corporal. Influenciadas pelos padrões de beleza estabelecidos pela sociedade contemporânea e divulgados através da mídia, algumas mulheres não se sentem totalmente satisfeitas com o seu corpo, no entanto, outros participantes relatam uma maior aceitação com relação ao corpo, sem sofrer as influências dos padrões estéticos pré-estabelecidos socialmente. Guilherme expressou? *“Hoje nós vivemos muito na função da estética, da aparência, e estamos esquecendo da ética, e enfim a gente entra nessa, né. Mas eu gosto do meu corpo, acho que pela minha idade até tenho um físico razoável, não valorizo muito essa parte estética”*.

Para Denise Sant’Anna (2002, p.31), o corpo representa virtualidade e memória; “constitui aquilo que somos e funciona como uma espécie de arquivo, em constante transformação, das experiências vividas. Temos a impressão de que ele nos pertence, mas ao mesmo tempo, sabemos o quanto seu controle pode nos escapar”. Gabriela comentou na sua entrevista final *“Estou me sentindo bem porque eu estou mais solta, eu pensava: eu vou emagrecer. Acho que não emagreci, mas estou me aceitando, eu não me aceitava, sempre achei defeitos, meus seios, sempre achei enormes, não suportava eles, estou sentindo a diferença, eu aprendi a me aceitar agora”*.

As vivências experienciadas no Subprojeto proporcionaram que os participantes comesçassem a despreocupar-se com cuidados estéticos individuais supérfluos e passassem a valorizar outros aspectos de sua dimensão corporal, aceitando-se e cuidando da sua saúde. Para SANT’ANNA (idem, p.25), o grande desafio ao cuidar do nosso corpo é:

o de tornar o culto à própria identidade - conseguido com ou sem ajuda de cosméticos e cirurgias - numa cultura coletiva e ética, na qual floresça um tipo de afeto por si mesmo que, quanto mais se volte para o próprio corpo, mais se dedique, ao mesmo tempo, aos cuidados com os demais corpos. No lugar do culto ao corpo, uma cultura corporal e espiritual que seja ao mesmo tempo pessoal e coletiva.

A participação em programas que envolvem o movimento corporal e

a interação alimenta a auto-estima, a energia e a alegria que passa a ser manifestada em diferentes esferas da vida cotidiana das pessoas. O aumento de algumas substâncias como endorfinas associadas às emoções, prazer, dor e comportamento, faz a pessoa sentir-se bem. Isto significa que fisiologicamente o corpo é estimulado pela prática corporal, trazendo benefícios em todos os sentidos (SILVEIRA, 2002). Evidenciamos esta afirmação nos depoimentos de Dundum, Gersinho e Guilherme respectivamente: *“Antes eu me sentia fraco, agora já estou mais desperto para fazer outras coisas, outras atividades, na rua, sair”*; *“Sim. Eu sinto que meu astral está mais lá em cima, assim... eu não sei, eu sinto muito bem”*; *“Eu me sinto melhor, acho que a serotonina puxa, porque quando eu saio daqui eu me sinto mais disposto, com mais ânimo, com mais disposição. Em todos os sentidos, físico e emocional também, né”*.

Acreditamos que o estímulo ao lúdico na prática do movimento é essencial para o cultivo de uma vida saudável. O ser humano tem a necessidade intrínseca de se desvincular das regras sociais e das obrigações e se entregar inteiramente a uma atividade prazerosa. CARVALHO (op.cit., p.306), enfatiza que:

necessitamos despir um pouco da racionalidade externa que passou a dominar nossas vidas, para que se possa, através do lúdico, resgatar a humanidade; deixar um pouco de lado o *homo faber* que teima em nos dominar, para deixar aflorar, mais intensamente, o *homo ludens* que reside em cada um de nós.

Dentre as mudanças observadas na vida dos participantes, manifesta-se a conscientização na relação destes com as suas doenças. Tanto no sentido de despertar a consciência necessária com relação aos cuidados com a saúde, como proporcionando descontração em algumas pessoas que apresentavam preocupação excessiva, ansiedade e insegurança com o seu problema de saúde, alcançando, assim, maior harmonia e equilíbrio, como foi manifestado por Gersinho e Gabriela: *“As vivências fizeram com que eu reconhecesse que... antes eu não dava importância em relação á doença, agora eu levo mais a sério”*; *“Bem, os outros dias eu pensava que já não ia a tomar mais a medicação de tão bem que eu estava me sentindo”*.

O equilíbrio/harmonia na relação consigo mesmo proporcionou o aprimoramento das relações inter-pessoais no cotidiano dos participantes, provocando desinibição e diluindo o individualismo, característica bastante

presente na sociedade contemporânea. CARMELLO (op.cit., p.53) enfatiza que:

uma prática corporal prazerosa permite criar condições de si, que conseqüentemente causará influência em suas atitudes e em sua maneira de se posicionar. Permite ainda que as pessoas se desinibam, sintam uma liberdade interior, experimentem um melhor estado de espírito e uma sensação agradável em seu corpo.

Este prazer em estar com o outro pode ser evidenciado nas declarações de Gersinho, Gioconda e Gabriela: *“O relacionamento com as pessoas melhorou [...] antes parece que eu tinha uma inibição de falar com as pessoas, agora eu estou mais descontraído. Eu era muito fechado, não tinha liberdade de conversar com as outras pessoas, saber a opinião delas, colocar a minha opinião. Hoje em dia, essa barreira está sendo quebrada”*; *“Eu sempre fui uma pessoa fechada, aqui a gente conversa, a gente ri com todo mundo, às vezes eu chego em casa, eu falo que hoje eu me diverti com aquele pessoal do projeto... foi tão boooooom”*; *“Eu estou mais afetiva, mais amorosa, mais aberta para conversar, falar, eu estava presa, é. Mas saiu o bloqueio, e aí eu não tenho problema de demonstrar o que eu sou”*.

Percebemos através dos depoimentos o quanto o estímulo a uma relação de grupo dentro de um programa de práticas corporais se faz importante para as pessoas envolvidas. Nesse sentido, acreditamos que re-significando as experiências corporais na busca pela liberdade de expressão, autonomia e coletividade, é possível proporcionar a todos uma vida mais saudável e mais feliz.

## REFLEXÕES FINAIS...

O desenvolvimento do Subprojeto “Vivências do Coração” proporcionou aos participantes a descoberta de novas possibilidades de movimentarem-se, levando-os a uma melhor consciência, harmonia e equilíbrio com sua dimensão corporal na relação com a saúde e a doença. Além disso, permitiu um inter-relacionamento com o grupo e com pessoas do seu cotidiano, percebendo-os como seres humanos mais comunicativos, afetivos e expressivos, passando a se caracterizar como pessoas mais alegres, dinâmicas, extrovertidas, modificando, assim, sua condição de pessoas solitárias e depressivas, como

havia sido diagnosticado nos primeiros momentos da pesquisa. Os laços de amizade formados entre os alunos e entre professores e alunos ao longo do Subprojeto permitiram que os participantes se sentissem valorizados, confortáveis para compartilhar as mesmas angústias, depressões, preocupações como, também, as alegrias e os afetos.

A autonomia e a criatividade foi outro aspecto bastante evidenciado no decorrer das vivências proporcionadas ao grupo. Além de ter sido observado no desenvolvimento das aulas/encontros, foi reconhecido por eles como mudanças de hábitos cotidianos, dentre os quais a disposição para a realização de movimentos corporais, motivando-os a dançar e a caminhar, independente do momento das vivências. Com o transcorrer do tempo, conseguimos notar uma maior agilidade, desenvoltura, ritmo, equilíbrio e harmonia nos seus movimentos, como também a amplitude articular resultado do aumento da flexibilidade.

Consideramos ter contribuído, mediante o desenvolvimento de nosso trabalho, para a prevenção de eventos cardiovasculares e para uma vida mais saudável dos participantes do Subprojeto, pautado nas vivências corporais lúdicas, como foi planejado no início do processo. Esta experiência proporcionou aos alunos conhecimento e reflexão sobre a sua dimensão corporal, possibilitando-lhes novas relações e percepções a respeito de sua saúde, doença e estética corporal.

Acreditamos, também, ter contribuído para o alcance dos objetivos do Projeto Integrado de Pesquisa “As Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo: explorando limites e possibilidades”, já que percebemos a re-significação por parte do grupo das práticas corporais que habitualmente são oferecidas, na atualidade, por programas de atividade física que atingem a um tratamento da doença em forma funcional. Esta re-significação foi possibilitada através de princípios que pretendiam atingir um certo grau de emancipação dos alunos nas suas práticas corporais, como também a compreensão sobre a relação e os cuidados da saúde/doença. Tematizamos as suas diferentes expectativas, as imagens sobre os seus corpos, as formas de expressão e sensibilização a partir das concepções que o mundo contemporâneo impõe, propiciando possibilidades de mudanças desses valores através do componente educacional que permeou o andamento do Subprojeto.

## Referências

- AMERICAN COLLEGE OF SPORT MEDICINE. **Manual do ACMS para testes de esforço e prescrição de exercício**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- BALLONE, G. J. Psicossomática e Cardiologia. In: **Psiqu. Web Psiquiatria Geral**. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/gballone/psicossomatica/cardiologia.html>> Acesso em: 11 nov 2002.
- BONETTI, A. **Vivências corporais lúdicas**: uma possibilidade para portadores de distúrbios cardiorrespiratórios. Florianópolis: UFSC, 2000. Relatório de Pesquisa.
- BERMUDES, A M L, VASSALLO, D. V., VASQUEZ, E. G. L. Monitorização ambulatorial da pressão arterial em indivíduos normotensos submetidos a duas sessões únicas de exercícios: resistido e aeróbico. **Arquivo Brasileiro de Cardiologia**, v. 82, n. 1, p. 57-64, 2003. Disponível em <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)> Acessado em 12 jul 2004.
- CARMELLO, E. A Descoberta do Prazer do Corpo em Movimento. **Corpo Prazer e Movimento**. São Paulo: SESC, 2002.
- CARVALHO, N. C. Lúdico: sujeito proibido de entrar na escola. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, v. 8, n. 9, dez. 1996.
- CUNHA, N. O Nascimento do Prazer. **Corpo Prazer e Movimento**. São Paulo: SESC, fev. 2002.
- ISLER, G.M. & DARIDO, S.C. Atividade física e aderência: considerações preliminares. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 21, n. 1, set/ 1999.
- DIRETRIZES BRASILEIRA SOBRE DISLIPIDEMIA E DIRETRIZ SOBRE PREVENÇÃO DA ATEROSCLEROSE do Departamento de Aterosclerose da Sociedade Brasileira de Cardiologia, 2001.
- DZEWALTOWSKI, D. A. Physical activity determinants: a social cognitive approach. **Official journal of the American College of Sports Medicine**, v. 26, nº 11, p. 1395-1399. 1994.
- ERDMANN, A. L. A dimensão lúdica do ser/viver humano: pontuando algumas considerações. **Rev. Texto & Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v. 7, n. 3, p. 22-27, set/dez., 1998.
- FRANKLIN, B. A. Program factors that influence exercise adherence: practical adherence skills for the clinical staff. In: DISHMAN, R. K. **Exercise adherence**: its impact on public health. Champaign: Human Kinetics, 1988. p. 237-257.
- GORDON, A. M. N. Base conceitual para a avaliação dos fatores de risco de doença arterial coronariana na prática clínica. **Manual de pesquisa das diretrizes do III DIRETRIZES BRASILEIRA SOBRE DISLIPIDEMIA E DIRETRIZ SOBRE PREVENÇÃO DA ATEROSCLEROSE** do Departamento de Aterosclerose da Sociedade Brasileira de Cardiologia, 2001.
- HEYWARD, V. H. **Avaliação física e prescrição de exercício**: técnicas avançadas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- LAURINDO, F. R. M. Fisiopatologia da circulação coronariana. In: SILVA, M. R. **Fisiopatologia cardiovascular**. São Paulo: Atheneu, 2000.
- LEE-MANOEL, C. L. O corpo em movimento gerando auto-conhecimento. **Corpo, Prazer e Movimento**. São Paulo. SESC, 2002.
- KUNZ, E. Educação Física: ensino e mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.
- \_\_\_\_\_. Práticas didáticas para um "conhecimento de si" de crianças e jovens na Educação Física. In: \_\_\_\_\_. **Didática da Educação Física 2**. Ijuí: Unijuí, 2002. (Coleção Educação Física).
- MANO, R. **Conceito de Dislipidemia**. Disponível em <[www.manuaisdecardiologia.med.br/Dislipidemia/Lipid1.shtml](http://www.manuaisdecardiologia.med.br/Dislipidemia/Lipid1.shtml) - 4k > Acessado em 18 dez 2004.
- NIPEAD** – Avaliação da intervenção multiprofissional e interdisciplinar na prevenção e tratamento de eventos cardiovasculares em uma comunidade universitária. CANTO, G. A.(Coord.). Florianópolis, CCS, 2004. (Projeto de Pesquisa)
- OKUMA, G. M. **O significado da atividade física para o idoso**: um estudo fenomenológico. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- PINTO, L.M.S. M. Sentidos do jogo na Educação Física escolar. **Revista Motrivivência**. Ijuí: Unijuí, v. 8, n. 9, dez. 1996.
- POLLOCK, M.L., WILMORE, J.H. **Exercícios na saúde e na doença**: avaliação e prescrição para prevenção e reabilitação. Rio de Janeiro: Medsi, 1993.
- SAMULSKI, D. M. & NOCE, F. A importância das atividades físicas para a saúde e qualidade de vida: um estudo entre professores, alunos e funcionários da UFMG. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 5, n. 1, p. 5-21, 2000.
- SAMULSKI, D. M. **Psicologia do Esporte**: manual para a Educação Física, Psicologia e Fisioterapia. São Paulo: Manole, 2002.
- SANT'ANNA, D. B. Identidade corporal. **Corpo, Prazer e Movimento**. São Paulo: SESC, 2002.
- SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987. (Coleção ensaios: política e filosofia).
- SILVEIRA, Lucinéia Daleth da. **Níveis de depressão, hábitos e aderência à programas de atividade física de pessoas com transtorno depressivo**.
- SOARES, Carmem Lúcia. Cultura de movimento. **Corpo Prazer e Movimento**. São Paulo: SESC, fev. 2002.
- SHEPARD, R. J. **Physical Activity, Fitness, and Health**: the consensus. American Academy of Kinesiology and physical educacion. Quest, n. 47, p. 288-303, 1995.
- WEINBERG, R. S. & GOLD, D. **Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício**. 2ªed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.



# As práticas corporais em foco: a análise da experiência em questão

ANA MÁRCIA SILVA  
IARA REGINA DAMIANI

“A história é objeto de uma construção  
cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio,  
mas um tempo saturado de ‘agoras’”.

Walter Benjamin

O momento é de analisarmos a pertinência e a adequação das práticas corporais desenvolvidas em nossa investigação-ação. O texto que segue é uma síntese do relatório final do Projeto Integrado de Pesquisa e, em especial, da análise derivada das categorias e temas transversais aos sete Subprojetos. Essas categorias são provenientes do movimento observado no próprio trabalho de campo e na reflexão teórica desenvolvida em cada um dos Subprojetos e que podem ser explicitadas nos termos da *contribuição à formação humana; da organização do processo pedagógico*; e da *constituição da corporeidade*. A estruturação se deu, também, a partir do tensionamento com os pressupostos e objetivos gerais que o Projeto Integrado já apresentava desde sua formulação, buscando a re-significação das práticas corporais na direção da emancipação humana.

Um dos grandes desafios nesta análise do trabalho desenvolvido refere-se ao fato de que as questões relativas às práticas corporais apontam para a complexidade e a indissociabilidade do comportamento humano nas suas várias dimensões. A tarefa de construção textual mais descritiva que nos propomos a

fazer aqui é de uma ordem de dificuldade diferente e, por vezes, mais difícil que a da reflexão teórica feita a partir de um exercício de perspectiva interdisciplinar. É preciso lembrar, porém, que a realidade também é, ela própria, tecida por palavras, assim como a relação teoria e prática, ou reflexão e ação, também não é tranqüila, porque estão profundamente imbricadas e, ao mesmo tempo, se diferenciam. Esta tarefa de construção do texto exige uma organização interna que não corresponde às interconexões existentes nas várias questões tematizadas no Projeto Integrado, devendo as categorias analíticas ser compreendidas como visceralmente conectadas.

## I. Da contribuição das práticas corporais à formação humana

A polissemia corporal aponta para a importância das linguagens como constituintes da experiência e da expressão humana, indicando as práticas corporais como necessárias no processo de formação. O termo formação integral, freqüentemente utilizado nas propostas educacionais, vem auxiliando a nos contrapor a uma especialização e a um empobrecimento da experiência, como um horizonte utópico desejável. Este mesmo termo, porém, pode lembrar uma perspectiva idealista na qual definiríamos um a priori histórico que deve ser perseguido, abrindo mão de uma perspectiva dialética de construção e reconstrução humana<sup>68</sup>. Ao mantermos aberta a perspectiva de formação humana, mantemo-nos no estado de crítica e autocrítica desejável, auxiliando no processo de construção da autonomia. Caminhar para a autonomia nas relações, em nossa avaliação, só é possível por um esforço intencional, colocando-se em uma posição responsável frente ao mundo, como sujeito de seus próprios atos e sujeito da história coletiva.

Este esforço intencional aproxima-nos da idéia de trabalho, por mais paradoxal que possa ser essa compreensão quando relacionada às práticas corporais no âmbito do lazer. O trabalho aqui pode mostrar-se naquela condição

---

<sup>68</sup>A intenção, aqui, é de tomar o ser humano em sua concretude e não abstratamente, o que implica em compreendê-lo como um conjunto de relações sociais, síntese de múltiplas determinações como conceituavam Marx e Engels (2001). Isso porque compreendemos, com Demerval Saviani (2004, p.46), "que o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado" em meio a humanos.

genérica identificada inicialmente por Karl Marx (1985), como ação sobre a natureza, tanto a externa como a sua própria, num processo que nos produz como gênero humano, no interior das relações sociais. Esse trabalho<sup>69</sup> é rico e produz a riqueza, ainda que seja formalmente conceituado como improdutivo.

No caso do processo que desenvolvemos no interior do Projeto Integrado, o trabalho mostra-se como um eixo com duplo desdobramento: é trabalho para os professores-pesquisadores, ao construir as condições pedagógicas para que as melhores relações humanas possam estabelecer-se na socialização desta riqueza cultural, e é trabalho para os alunos-sujeitos, dado seu esforço para apreender e reconstruir a experiência e o conhecimento humano constitutivos dessas práticas corporais, talvez, numa aproximação ao que Newton Duarte (2004) nos aponta.

Identificamos em nossa pesquisa que esta riqueza foi sendo apropriada por todas as pessoas envolvidas no processo, professores-pesquisadores e alunos-sujeitos, e passa a ser literalmente incorporada e expressa por diferentes linguagens que captamos no trabalho de campo. Ao constituir suas individualidades neste processo de formação humana, foi ocorrendo, concomitantemente, a sua compreensão das culturas envolvidas nas diferentes práticas corporais como sendo produtoras e produtos do gênero humano e que vão constituir-se numa segunda natureza que deve ser, cuidadosamente, cultivada.

Estávamos atentos, porém, e trazendo ao nível da reflexão com os grupos, o fato de que é preciso cuidar para que a individualidade não se transforme num mito, direcionando a vida das pessoas e as relações que travam com os outros. Procurávamos trabalhar para que esta individualidade fosse o desdobramento de um rico processo de interação humana, intencional e deliberado na direção de cultivar melhores relações sociais. No caso do processo pedagógico desta pesquisa, as relações sociais foram organizadas com este qualificativo, dado que dificilmente seria resultado de um espontaneísmo. Além disso, compreendemos que a constituição da individualidade, mais do que um percurso solitário em busca de um “estilo de vida” com uma qualidade ideal é a invenção de um modo de existência. Tal como a liberdade,

---

<sup>69</sup> Compreendemos que há riscos implícitos na idéia de trabalho como constitutivo do humano, dado que pode levar a busca por um progresso incessante, pelo impulso a mudar a tudo e a todos, natureza interna e externa. Compreendemos, porém, que não possível ser humano de outra forma e que precisamos é estar cientes deste risco e manter uma atenção permanente sobre este desejo.

a individualidade só pode ser constituída entre seres humanos, como fruto das relações sociais.

Com esta perspectiva desde o início do trabalho, organizamos grupos estáveis, buscando manter as mesmas pessoas ao longo do processo e criando forte nível de interação. Ao constituir o trabalho desta forma, buscávamos nos opor a uma lógica do anonimato e do individualismo que prevalece no cotidiano, sobretudo nas práticas corporais que fazem parte do universo das academias. Além disso, e talvez por isso, a constituição de todos os grupos dos Subprojetos foi feita a partir de diferentes gêneros e, sempre que possível, com diferentes faixas etárias e níveis sócio-econômicos. Ampliamos, tendo estes critérios como base, o leque de experiências, interesses e valores que caracterizam a diversidade humana, deixando de privilegiar os aspectos anátomo-fisiológicos que têm sido centrais no trabalho com as práticas corporais.

Esta perspectiva inicial foi valorizada e aparece enfaticamente nos resultados de vários dos Subprojetos desenvolvidos. A imagem exemplar é a do grupo como uma “família” e que preenche o “vazio” existente, na ausência de experiências cotidianas mais calorosas e cordiais. A idéia de grupo também é exemplar na direção da desconstrução de uma valorização excessiva daqueles que são modelos, seja por sua melhor performance, seja porque são favorecidos no processo pedagógico, inclusive desmistificando um certo poder e desnível como que inerentes às posições professor e aluno.

A mudança na qualidade das relações sociais no grupo constituiu-se no conjunto de dados mais evidentes da pesquisa. Ao longo do processo, preconceitos e diferenças pessoais de tratamento foram sendo desconstruídos na convivência; novos valores sociais foram sendo internalizados, possibilitando outra visão de mundo e outra condição de vida com mais qualidade e dignidade, fundada nos princípios da amizade. A importância do grupo e o interesse expresso em manter este vínculo para além das atividades do projeto pode se tornar um forte indicador na avaliação dos programas constituídos por políticas públicas para a promoção da saúde e em seus altos níveis de resistência e desistência registrados.

Outro importante elemento, relacionado à formação humana, diz respeito à compreensão da alteridade como parte das relações identitárias que foram sendo estabelecidas ao longo do processo de pesquisa. A diversidade das pessoas e do grupo e a diversidade dos espaços e ambientes ao longo do

trabalho proporcionaram experiências constituídas da identidade dos sujeitos. Permitiram, também, sua identificação no diferente e a identificação com o diferente que há em cada ser humano.

Tal perspectiva mostrou-se presente, também, nas relações com os seres e elementos da natureza, com alguns depoimentos, inclusive, em favor de uma “preservação ambiental”. Este tipo de depoimento, não identificado ao início do Projeto Integrado, indicava argumentos razoáveis ou sentimentais e não meramente funcionalistas, baseados no interesse de auto-proteção humana.

Buscamos, no processo pedagógico desenvolvido nos SubProjetos, construir uma educação para acolher o diferente. Esta intenção só foi possível no processo porque os princípios de uma educação estética também nos acompanharam. Ainda que os desdobramentos para estas questões sejam limitados e devam ser relativizados no tempo restrito que tivemos de trabalho com estas pessoas, queremos ressaltar a importância de uma educação da sensibilidade humana.

É preciso lembrar que o cultivo dos sentidos faz parte do processo de formação humana. A visão, o tato, a audição, assim como outros sentidos, são desdobramentos individuais de todo arcabouço da história precedente da espécie, mas, suas capacidades não brotam espontaneamente, assim como também não podem ser constituídas mecanicamente por efeito de estímulos.

Com esta compreensão e, especialmente em alguns Subprojetos, o trabalho foi intencionalmente organizado como uma prática estética, objetivando ampliar as capacidades humanas para sua percepção e expressão. Em outros Sub-Projetos em que este não era um objetivo mais central, os dados foram mostrando a importância e os desdobramentos de uma prática estética para os sujeitos envolvidos. A observação de uma percepção mais ampliada dos diferentes ritmos e músicas e da relação dos movimentos com esta, até a possibilidade de suprimi-la e, ainda assim, expressar-se por meio da dança e do canto, são elementos expressivos que surgiram com mais intensidade ao final da pesquisa. A ampliação da capacidade de perceber diferentes sons, cores, texturas, aromas em meio à natureza, assim como a percepção das diferentes características e estados de humor nos companheiros de grupo e em si mesmo, constitui outro conjunto de elementos que observamos e que nos remetem para a importância de uma educação da sensibilidade.

Ao refletirmos sobre os relatos e comportamentos iniciais dos compo-

nentes dos grupos, conversamos com eles sobre as dificuldades para apreender e experienciar o novo. Nesta reflexão, nos demos conta do processo em curso de empobrecimento das possibilidades de percepção e expressão, nos lembrando que constatações como estas, também, foram feitas por Theodor Adorno (1995). Esse autor alertava sobre a necessidade de estar ciente dos riscos e limites da formalização de um processo, ainda que estruturado com as melhores intenções; prevaleceu, porém, sua indicação de uma necessária “constituição da aptidão à experiência” (ADORNO, 1995, p.150), como parte do processo de formação humana.

A constituição desta aptidão pressupõe tomar ciência e ir dissolvendo internamente os mecanismos que levaram a repressão da espontaneidade e a constituição de estereótipos que estão presentes em cada um de nós, assim como das pessoas com as quais trabalhamos. Neste processo se poderia constituir a tomada de decisão consciente para a emancipação, condição necessária para tal, como este autor indica, assim como sua condição permanente para se opor à alienação.

Esta análise nos permite identificar a amplitude das possibilidades das práticas corporais, a qual foi possível, ainda que inicialmente, vislumbrar em nosso Projeto Integrado. O trabalho com as práticas corporais, por atingir diferentes dimensões – daquela mais pessoal e interna, até a coletiva mais ampla e geral, desde a orgânica e psíquica, até a apreensão das culturas e formas de organização econômico-social –, apresenta-se como uma possibilidade importante para a formação humana.

Entre outras questões que observamos, está a possibilidade do trabalho com as práticas corporais tornar-se pólo irradiador de nexos entre as diferentes esferas da vida para os sujeitos. Isto porque, paralelamente a um individualismo crescente em nossa história no Ocidente, vem ocorrendo, também, um processo de fragmentação da vida. Observamos, nos relatos iniciais dos sujeitos pesquisados, uma compreensão da vida como se esta fosse constituída de esferas isoladas – o trabalho, o lazer, a família, as relações consigo mesmo – desconectadas entre si e, por vezes, exigindo comportamentos estereotipados, diferentes “personagens” a serem representados em cada uma destas esferas, trazendo grandes problemas para a estruturação da identidade.

Os relatos que colhemos nos mostraram alterações significativas na vida dos participantes e que nos falam das experiências com o corpo, com o

lúdico, com o grupo solidário, com a natureza como fundamentais nas modificações que ocorreram em seus cotidianos. Tanto maiores as alterações positivas dos dados objetivos<sup>70</sup> observados, quanto maiores eram as necessidades orgânicas e a idade apresentada pelas pessoas com os quais trabalhamos: da energia e força para fazer as coisas do cotidiano, até a possibilidade de suspender as medicações. Mais do que este tipo de mudanças, o comportamento e as falas deles nos apontaram, especialmente, que a vida foi adquirindo novos sentidos, sua perspectiva foi sendo mais ampliada na compreensão das questões do mundo que os rodeiam. Foi possível perceber que a relação com a vida, através destes novos sentidos e em toda sua inteireza, foi sendo gradativamente alterada pelas experiências com as práticas corporais que desenvolvemos, neste período de tempo pequeno, porém, significativo.

Um indicador importante nesta discussão diz respeito a aqueles que já possuíam em suas biografias experiência anterior com alguma prática corporal determinada. Suas intenções declaradas nas primeiras entrevistas estavam vinculadas ao interesse pessoal em se aperfeiçoar nas técnicas respectivas daquela prática. Com o transcorrer do trabalho de campo, fomos observando surgirem outros interesses, outro nível de preocupações. Acompanhamos o surgimento de preocupações sociais, de uma análise mais crítica e global à sociedade, conseguindo relacionar esta crítica com a prática corporal em questão. Vimos surgir, também, indicadores da constituição de um sonho mais solidário, do desejo de um processo de transformação da realidade<sup>71</sup>.

Para caminhar nesta direção, consideramos que o processo metodológico de uma investigação-ação – um dos eixos condutores desta Pesquisa Integrada – foi um elemento fundamental. Atuando como um conjunto de procedimentos pedagógicos, resultantes da integração e trocas entre professores-pesquisadores e alunos-sujeitos envolvidos no processo, foi fundamental

<sup>70</sup> Abrangemos sob a expressão dados objetivos toda uma série de indicadores relativos à dimensão orgânica, em especial os dados anátomo-fisiológicos. Estes dados tanto foram colhidos por metodologia específica em um Sub-Projeto, como foram surgindo, por meio de entrevistas sistemáticas e diários de campo, a partir da auto-percepção dos sujeitos em outros Sub-Projetos.

<sup>71</sup> Estas questões foram importantes, sobretudo, no Subprojeto "Hip Hop, Movimento e Cidadania" que se caracterizou com a formação de Educadores Populares que atuavam com o grupo de crianças e jovens de uma comunidade. Apesar das dificuldades enfrentadas, desde o espaço para o trabalho na comunidade, até a falta de subsídios para auxiliar no transporte dos Educadores e o tempo limitado para o trabalho com eles, queremos destacar a formação de Educadores Populares como possibilidade importante na direção de um trabalho que vise a transformação social.

tanto para a problematização, a improvisação, a ampliação do repertório de movimentos, quanto para a organização da prática pedagógica e da prática de pesquisa. A reflexão crítica, também resultante deste eixo condutor da pesquisa, foi favorecida pela participação nas decisões, com uma maior possibilidade de expressão e acompanhamento das ações.

## II. Da organização do processo pedagógico

O processo pedagógico foi outra categoria de análise que se constituiu, concretamente, em nossa investigação-ação, fundada em nossa intenção de re-significar os conteúdos das práticas corporais. Esta categoria, em nossa compreensão, está em muito relacionada com o não fechamento de um ideal de formação humana, categoria anterior que se mostrou no processo de pesquisa, exigindo, assim, compreender o papel do professor e de sua mediação no processo pedagógico.

Um primeiro aspecto a destacar diz respeito a crítica importante feita pelos alunos-sujeitos em alguns dos Subprojetos acerca do trabalho com as práticas corporais desenvolvido nos programas de atividade física tradicionais. Sua avaliação é a de que estes programas caracterizam-se pelo “sempre igual”, aquilo que é repetitivo e que se faz porque se “deve fazer” e não porque se “gosta de fazer”. Estas suas observações nos remetem a analisar que há uma pressão e um repetição que não deveriam caracterizar este tempo mais livre do lazer. Estas características e exigências são constitutivas do mundo do trabalho alienado e afastam as pessoas de novas experiências na vida. Em nosso projeto, observamos que estas características e exigências afastam as pessoas das práticas corporais, mesmo quando há uma recomendação médica para isso, inclusive porque as coloca numa situação de ambigüidade frente aquilo que deveria ser prazeroso.

Compreendendo esta importante avaliação desde o início do trabalho de campo, e atentos à importância das experiências com o movimento corporal como constitutivas de uma formação mais ampliada, evitamos o uso de modelos estereotipados em cada uma das práticas corporais desenvolvidas. Mais do que isso, ao longo do Projeto, buscamos construir um ambiente de

descontração, o qual possibilitou uma exploração e uma ampliação do repertório de movimentos.

Este repertório foi e é fundamental no processo de re-significação de práticas corporais. Seu processo de ampliação foi possibilitando novas experiências a partir do movimento, novas percepções corporais, ampliando o horizonte de conhecimentos acerca de si mesmo, das pessoas e do mundo que nos cerca.

Sabemos que esta ampliação do repertório de movimentos pode desencadear uma sucessão de vivências de forma superficial, na qual os indivíduos passam a reagir por estímulos como meros espectadores. Nosso cuidado, porém, foi de construir um processo de experiências vividas em toda sua extensão e profundidade, experiências que se caracterizassem pela reflexão e compartilhamento, permitindo perceber a densidade do presente.

O repertório de movimentos traz consigo novas linguagens corporais, polissêmicas – como já nos reportamos anteriormente – decorrentes do ambiente, natural e social, que lhes confere inúmeros significados. O ambiente, mesmo, também vai sendo reconstruído a partir da experiência e por meio do compartilhamento, assumindo novos sentidos.

Estes aspectos foram nos ajudando a balizar o processo pedagógico a ser desenvolvido, construído, também, pela crítica feita pelos participantes da pesquisa aos programas tradicionais de atividades. Seus comentários destacavam a ausência de interação e a ênfase em atividades, mais do que individuais, individualizantes. Esta é uma observação também indicativa para compreender o alto grau de resistência que as pessoas apresentam aos programas tradicionais e que pode motivar a desistência destas atividades.

Organizamos o trabalho de forma a permitir e estimular a interação do grupo, possibilitando o contato e a descoberta de dificuldades e potencialidades mútuas. O processo pedagógico foi estruturado na maioria dos Subprojetos<sup>72</sup>, a partir das perspectivas da improvisação e da problematização, nos

---

<sup>72</sup> Um exemplo da não utilização desta perspectiva metodológica foi o Subprojeto "Artes Marciais no Caminho do Guerreiro", em função de algumas questões que foram determinantes para uma organização pedagógica diferenciada. Dentre estas, destacamos a necessidade de organizar um novo grupo diminuindo o tempo de trabalho, as características deste grupo com muitos problemas de comportamento e necessidade de limites imposta pela instituição que acolheu o projeto, além da caracterização de uma arte marcial como o Karate-do, fundada na disciplina e no autocontrole.

quais a resolução das tarefas de movimento incitava a dúvida e a troca, características de uma exploração coletiva.

A prática pedagógica visava constituir uma atitude pró-ativa nos sujeitos envolvidos, incitando-os ao exercício da autonomia. Este incentivo visava a organização e encaminhamento de suas experiências com as práticas corporais para que estas pudessem fazer parte de suas vidas, para além do funcionamento deste Projeto. Opondo-nos a uma pedagogia de mera transmissão de conteúdos e técnicas, buscamos re-significar desde os movimentos realizados no cotidiano, até aqueles movimentos técnicos mais característicos das práticas corporais trabalhadas.

Consideramos neste processo, também, o espaço como sujeito, a partir das fundamentais considerações de Milton Santos e Maria Lucia Silveira (2001) sobre o “território vivo”. Compreendemos, juntamente com estes autores, que o espaço é portador de normas de ação, atuando ao criar regras de comportamento em seu interior, assumindo, assim, a condição de sujeito neste processo. A questão do espaço físico, que foi avaliada como um dos principais problemas em boa parte dos Subprojetos, reforçou a importância de considerá-lo como normativo. A ausência de espaço adequado por vezes, ou as suas limitações<sup>73</sup> por outras, para além daquelas que já haviam sido projetadas, nos levaram a explorar o uso de espaços alternativos.

Trabalhamos, por vezes, ao ar livre, explorando ruas, praças, morros, bosques e escadarias. Mesmo em Subprojetos que não tinham uma intencionalidade voltada para as experiências da relação ser humano – natureza como central, as atividades mostraram aspectos interessantes. A avaliação deste conjunto de atividades realizadas em espaços diferenciados foi bastante positiva por parte dos participantes. Para eles, estas atividades marcaram uma maior integração com a vida, dado que podiam re-significar o uso de espaços que no cotidiano sequer eram percebidos, ou o eram apenas como uma paisagem de fundo a qual não se presta atenção. Destacaram, ainda, que as variações também possibilitaram que o espaço, especialmente ao ar livre, se tornasse mais rico do que a sala de aula, na qual as pessoas tornam-se as principais protagonistas.

---

<sup>73</sup> Durante certo período da pesquisa, houve dificuldade de acesso a alguns espaços utilizados por dois Subprojetos, dada à greve dos servidores técnico-administrativos da UFSC. Em outros Subprojetos, o espaço não podia ser utilizado em dia chuvoso ou era pequeno e inadequado para a exploração de algumas práticas corporais.

A diversidade de espaços utilizados também interfere no andamento dos trabalhos do grupo, desestruturando comportamentos estereotipados que a rotina pode criar. Observamos que a variação dos espaços parece exigir uma outra qualidade de presença, em que o aqui e o agora vão impondo-se sobre as preocupações cotidianas, inclusive, com repercussões favoráveis sobre o bem-estar e a saúde. Estes aspectos destacados na análise sobre estas variações nos fazem lembrar que é possível desenvolver atividades com as práticas corporais em muitos e variados espaços, ainda que o melhor espaço seja um direito do qual não devemos abrir mão.

A reflexão acerca do espaço proveniente de nossas análises de campo, leva-nos a avaliar que esta dimensão, assim como o tempo, tem sido relegada a um plano secundário pelos programas de atividade física tradicionais, assim como pela Educação Física de forma geral. O espaço tem sido considerado em uma condição de meio para as atividades a serem desenvolvidas, nos levando a uma redução pragmática desta dimensão. Esta concepção de meio está também expressa no termo meio ambiente, reforçando o equívoco de uma “acepção puramente técnica do viver”, como nos dizia Milton Santos (2003, p.2), e nos impedindo a constituição concreta de outras relações humanas e de uma consciência mais global sobre o mundo.

É neste sentido que propomos a re-significação de atividades desenvolvidas em contato com a Natureza, possibilitando outro tipo de experiência no exercício desta relação ser humano – natureza. A Natureza, ao constituir-se como o não humano, possibilita o encontro com aquilo que existe independentemente da lógica e da criação humana, desestabilizando os estereótipos e formalismos que tendem a reproduzir-se nas relações sociais.

As mudanças de espaço, assim como outros procedimentos utilizados, tinham a intenção de provocar o estranhamento, a curiosidade, tornando estes sentimentos fortes motores para a ação pedagógica. Aquilo que é surpreendente causa uma perturbação, cria uma descontinuidade que desestrutura o conhecido; o estranho faz com que se perceba e se crie o novo no velho. Compreender que o conhecido e o desconhecido podem ser simultâneos, podem conviver, ajuda a perceber a realidade de uma outra perspectiva, inclusive, a realidade que constitui a cada um de nós.

Aproximando-nos de um outro método de produção do conhecimento, fomos instigando os alunos a construírem outras técnicas de movimento.

Buscávamos nos encaminhar na direção de um auto-conhecimento com criatividade, numa poiesis de si, porém, não nos detendo na dimensão da interioridade deste processo. A reconstrução coletiva também ia se fazendo presente, na medida em que se possibilitava aos alunos-sujeitos que se apropriassem das técnicas corporais, do conhecimento sistematizado pela humanidade em cada uma destas práticas corporais. O processo pedagógico auxiliava a reconstrução histórica de cada uma destas práticas corporais, auxiliando cada pessoa a compreendê-las melhor em seus nexos e determinações.

Um dos elementos de maior dificuldade no trabalho com o corpo diz respeito ao conhecimento e as culturas que se materializam nas práticas corporais. Estas se expressam no próprio movimento, sobretudo, em sua forma de técnicas corporais, como Marcel Mauss (1974) há muito nos alertava. Assim, o corpo pode ser pensado como elemento mediador, articulador das práticas corporais, a partir das reflexões apresentadas por este autor em seu texto intitulado “As Técnicas Corporais”. Busca ele mostrar, utilizando aspectos comparativos entre culturas distintas, como as técnicas corporais diferenciam-se de uma cultura para outra: são os “jeitos” de comer, de caminhar, de parir, de dormir, etc. Sua abordagem recai na visão natural, biológica que é atribuída ao corpo, considerando, mesmo assim, que ele é modelado e estabelecido pela vida social. Com sua ajuda, pudemos compreender que ações e comportamentos, inclusive aqueles que se constituem no interior de manifestações culturais como as danças e os jogos, são desdobramentos das representações sociais.

Ele chama a atenção que estas técnicas podem ser tratadas como um “fato social total”, isto é, como um fenômeno que envolve diferentes dimensões – sociais, psicológicas e biológicas – da experiência coletiva e individual. Para descrever tais experiências, ele parte do conceito de habitus, definindo-o como “produto da razão prática coletiva e individual, variando socialmente e historicamente” (idem, p.210). As técnicas corporais são, também, “maneiras como os homens sabem servir-se de seus corpos” (idem, p.211) e fazem parte das representações coletivas.

No contexto contemporâneo, é preciso considerar, ainda, que estas representações são, em muito, constituídas a partir da indústria cultural. A lógica do tratamento industrial para com as práticas corporais, assim como para as técnicas que lhes constituem, é lhes conferir um caráter de espetacularização. Seja como alta performance, seja como exploração do exotismo do diferente,

esta lógica do tratamento industrial vai colonizando e constituindo a representação coletiva, ao mesmo tempo em que vai sendo retro-alimentada por esta. A ambigüidade que caracteriza as técnicas corporais no contexto contemporâneo amplia as dificuldades de organização de um processo pedagógico que não se paute pela reprodução desta lógica da indústria cultural.

Um dos riscos mais eminentes no processo pedagógico é o da supervalorização da técnica em detrimento de outros componentes constituintes das práticas corporais. Ao supervalorizá-la no processo pedagógico, tornaríamos o trabalho com as práticas corporais um processo de reprodução mecânico de movimentos, desprovido de sentido e direção. A técnica corporal desenvolvida nesta perspectiva passaria a se impor aos sujeitos, sendo aceita acriticamente, especialmente, pelo caráter de neutralidade e por sua aura de essencialidade no contexto contemporâneo. Desta forma, as práticas corporais prestariam um desserviço à formação humana na direção da autonomia e emancipação.

Evitar este risco exigiu atenção permanente dos professores-pesquisadores, assim como o risco de menosprezo pelas técnicas corporais tradicionais, desqualificando-as em sua característica de patrimônio cultural da humanidade ou não possibilitando seu acesso por parte dos alunos-sujeitos. A improvisação e a problematização foram fundamentais para nos movimentarmos na nossa prática pedagógica em meio a estes desafios.

Importante ressaltar que há um caráter de ambigüidade da técnica corporal caracterizado por ser, concomitantemente, um conhecimento do corpo e sobre o corpo. Neste sentido, juntamente com a efetiva realização do movimento corporal, foi essencial organizarmos o processo pedagógico de maneira que fosse possível apreender teoricamente o movimento e suas relações com o contexto contemporâneo, especialmente o seu uso pela mídia, entre outras instituições. Para tanto, em nossa prática pedagógica prevemos desde a observação dos colegas durante as aulas, a apreciação dos movimentos, até a problematização que propiciava a reflexão. Trazer novas teorias e constituir com o grupo novas formas de pensar, com o movimento e a partir do movimento, foi essencial para o desenvolvimento de um espírito crítico. Isso porque se faz necessário desconstruir o senso comum e as concepções ideológicas hegemônicas arraigadas nas práticas corporais e nas manifestações da cultura em geral, inclusive para constituir outros entendimentos e experimentar os movimentos com um grau maior de autonomia.

Com esta intenção, os elementos do trabalho de campo buscavam propiciar condições para uma formação mais ampliada e pautaram-se por uma participação ativa dos alunos-sujeitos em aula, buscando estabelecer o diálogo a partir de um ambiente de confiança. Ao re-significar as práticas corporais envolvidas, buscamos reconstruir os papéis de professor e aluno que vêm sendo cristalizados. Neste processo, ficou clara, mais uma vez, a importância de se contar com um professor que tenha uma formação ampliada que o caracterize como tal. A competência do professor, na condição de um educador, mostrou-se necessária para exercer esta função também nas atividades ligadas ao mundo do esporte, do lazer, das práticas corporais que ocorrem fora da escola, fora da rede oficial de ensino. O ato educativo assume grande importância no trabalho com as práticas corporais, reforçando a tese presente na discussão acerca da identidade do campo acadêmico-profissional da Educação Física. Esta tese, observada em curso, mais uma vez, em nosso trabalho de campo, qualifica a identidade da área, expressa especialmente por Valter Bracht (1999), afastando-a inicialmente de uma classificação no âmbito da saúde, onde o ato de cuidado é que se faz fundamental.

### **III. Da constituição da corporeidade**

Uma pedagogia das práticas corporais que intenciona construir possibilidades para que as melhores relações humanas possam estabelecer-se, precisa considerar um forte elemento presente – a corporeidade –, é apenas por meio desta que é possível corporificar o tempo. A experiência só pode ser considerada na dimensão da corporeidade, dado que é o corpo, “este espaço ambíguo e irreduzível”, como nos diz Michel Foucault (1992, p.330), que abriga o “modo de ser da vida”, Natureza e cultura profundamente imbricadas.

No processo de identificação da importância do ato educativo para o trabalho com as práticas corporais, foi nos sendo reforçada, concomitantemente, a importância do caráter lúdico das atividades a serem desenvolvidas, uma perspectiva já presente nos pressupostos do Projeto Integrado. Esta compreensão foi sendo reforçada a partir da aceitação e valorização da ludicidade por parte dos participantes, com profundas repercussões sobre suas corporeidades, última categoria de análise transversal aqui estruturada.

Os princípios do jogo redimensionaram boa parte do trabalho com as práticas corporais, no sentido de re-significação destas manifestações culturais. Nossa compreensão, para isso, parte do conceito tradicional de jogo como atividade que se executa por si mesma, sem uma preocupação pela finalidade ou pelo resultado que produz. Como atividade essencialmente humana, ao ser fim e meio em si mesmo, o jogo mobiliza sensações, induz a criatividade, produz prazer e constitui-se como uma experiência estética ímpar na produção da condição de humanidade.

Este processo foi especialmente interessante com os participantes que há muito já saíram da infância. A experiência de brincar, além de possibilitar encarar a tristeza e o cansaço do dia, permitiu outras reflexões. Pudemos nos questionar sobre o que é ser sério e refletir em que medida isto não representa acomodar-se frente ao que está instituído. Brincando, pudemos relembra momentos da infância e da juventude esquecidos num canto da memória, nos confrontando com alguma perda da sensibilidade e da imaginação que tem acompanhado a seriedade da adultez. Permitiu-nos observar que mesmo entre as práticas corporais feitas como lazer há uma seriedade que acompanha as ações que carecem de sentido, mesmo aquelas carregadas de justificativas da objetividade científica.

Considerando estas questões, foi possível tensionar com o crescimento das finalidades que migraram do mundo do trabalho para o lazer, como uma de suas dimensões. A necessidade de exercitar-se para obter saúde, para afastar-se das drogas e da violência, para aumentar o nível de aprendizagem escolar, para diminuir o estresse, faz das práticas corporais panacéia para todos os males. Dentre todas as práticas, o esporte parece ter se tornado a grande salvação social, especialmente no discurso oficial. Mais do que isso, estas finalidades foram tomando lugar de sua condição de gratuidade, de seu caráter eminentemente inútil, substituindo-o por um objetivo pragmático que domina outras esferas da vida.

Nossa intenção, diferentemente disso, foi considerar os princípios do jogo, em sua condição de atividade improdutiva, como prioritários para a dimensão do lazer. Queremos apostar que estes princípios possam ser inspiradores para a vida, tal como na tese de Herbert Marcuse (1985), onde o próprio trabalho deve tornar-se lúdico, subordinando-se ao desenvolvimento das potencialidades humanas e da Natureza.

Retomar esta possibilidade e compreender o alcance do lúdico foi fundamental para o trabalho desenvolvido e explicitamente valorizado pelos participantes ao final do trabalho de campo. É evidente a importância de considerar o perfil de cada grupo de trabalho, seu conhecimento anterior sobre as práticas corporais e sua disposição corporal para tal, a organização e a avaliação permanente no processo pedagógico a ser desenvolvido. Porém, esta possibilidade não pode ser subestimada por um formalismo crescente nas práticas corporais.

Nosso trabalho de campo mostrou-nos que vivenciar experiências lúdicas amplia o prazer nas interações sociais, nas relações com a natureza e consigo mesmo, valorizando e criando condições de dignidade para a vida. Os relatos da diversidade de emoções e sentimentos vivenciados fazem com que a oralidade e a corporeidade se desdobrem e se enriqueçam. O brincar permite equilibrar o excesso de informação que caracteriza o contexto moderno e que ocupa o lugar da experiência. O brincar permite constituir a experiência como um espaço do acontecer.

A resistência à experimentação e as dificuldades de criar que identificamos ao início do trabalho de campo devem ser compreendidas, também, como desdobramento de um preconceito que se estabeleceu desde os tempos da colonização portuguesa, até a inibição e a falta de oportunidades. Criar um ambiente de confiança e entrosamento foi fundamental para as possibilidades de superação destas limitações. Além disso, foi importante incentivar a observação aos limites e possibilidades de movimento de todo o grupo. A observação permitiu, ainda, experiências de fruição e apreciação dos demais, representando outro aspecto do conhecimento acerca das técnicas corporais e outra possibilidade de estruturar relações de cooperação, pouco observadas no trabalho com as práticas corporais.

Nesta questão, como em outras, o pensamento de Denise Sant'Anna (2002, p.25) nos traz boas indicações de um cuidado do corpo que se organiza a partir do amor por si mesmo e de um interesse de cultivo da própria identidade. Fazer isso a partir de uma outra cultura que se pautar por princípios éticos, dedicando-se ao cuidado dos demais, “uma cultura corporal e espiritual que seja ao mesmo tempo pessoal e coletiva”. Indicações como esta nos permitiu balizar uma parte importante do trabalho, organizando atividades em que laços de cooperação pudessem ir se fortalecendo.

O contato e a aprendizagem das práticas corporais trouxeram, também, a ampliação da auto-estima. No relato dos alunos-sujeitos, ainda que sem uma preocupação centrada na performance ou mesmo sem apresentar uma técnica corporal aprimorada, tornou-se um importante estímulo para a auto-afirmação nas interações sociais. A aprendizagem de novas técnicas corporais num processo organizado no interior de atividades criativas tornou-se importante, também, em sua contribuição para a auto-estima, tal como destacado em seus depoimentos. As técnicas corporais foram sendo aprendidas a partir do conjunto de relações sociais que lhes conferiam um sentido no contexto, auxiliando em sua incorporação como parte do repertório de movimentos de cada pessoa.

Outro elemento presente em nossa experiência de campo que se mostrou muito proveitoso, embora não tenha sido projetado previamente, pode tornar-se uma importante indicação metodológica. A presença de convidados ou, ainda, a visita de grupos de práticas corporais, semelhantes ou não, durante as aulas, constituíram-se em momentos enriquecedores. A partilha de experiências faz com que estes momentos sejam festejados, lembrando como a vida deveria ser.

Este enriquecimento nas relações interpessoais provocou um processo de desinibição e maior equilíbrio, inclusive, na relação consigo mesmo. Este equilíbrio refletiu-se nos estados de saúde, auxiliando na dissolução dos sentimentos de culpabilidade em relação à doença, aos quadros de obesidade e aos cuidados necessários com o envelhecimento. Desmistificando-se a condição de impureza a qual estes quadros são associados, obtivemos uma melhoria da condição de vida “*sem comparação*”, no depoimento de alguns sujeitos, ao fim do trabalho de campo.

A constituição da corporeidade foi alterando-se na medida em que outros aspectos da dimensão corporal foram sendo valorizados neste processo. As observações provenientes do trabalho de campo nos levaram a perceber uma ampliação da percepção corporal dos alunos-sujeitos, demonstradas nas relações estabelecidas com os outros participantes, com o espaço, o tempo e o ritmo, no desenvolvimento de uma consciência de si e do mundo.

O reconhecimento da diversidade de ritmos que constitui e que rodeia o humano, assim como a Natureza, é exemplar desta forma de organização do movimento que buscamos explorar e que possui relações importantes com

a constituição da corporeidade. As aulas-encontros apresentaram um ritmo de início e fim das atividades, constituindo um ritmo em sua própria organização. Além disso, foi feita a experimentação dos diferentes ritmos musicais com o corpo e dos diferentes ritmos do corpo, explorando, ainda, a profusão de ritmos que caracteriza a Natureza.

Pensar acerca da constituição da corporeidade nos remete a generalização dos quadros de mal estar que podemos observar em diferentes idades, indivíduos e sociedades. Estes quadros que se explicitam na materialidade corpórea nos mostram a inferência dos tempos modernos organizados sob a égide da aceleração e da produtividade. Resistir a esta lógica torna-se importante e por isso destacamos aqui, a importante indicação feita por Milton Santos (1990, p.12) de que “a força dos fracos é seu tempo lento”. Queremos com ele, buscar um tempo fundado na solidariedade que desafia a perversidade dos tempos rápidos da competitividade que é individualizante e que está presente na aceleração dos acontecimentos. Compreendemos que esta rapidez é uma característica do cotidiano que vai sendo organizado para que tudo se passe, sem que nada nos aconteça. Fomos buscando estruturar uma outra relação com o tempo, ao longo de nosso trabalho de campo, compreendendo que a experiência deve nos tocar, nos atravessar, exigindo, por vezes, a lentidão e o silêncio tão menos experienciados no cotidiano.

Com esta intenção, o trabalho com as práticas corporais tornou-se importante fonte para uma leitura do mundo que os cerca. Mais do que isso, possibilitou o aprimoramento de uma forma de expressão e linguagem fundada na corporeidade, talvez, com um grau de autonomia e prazer maior que o habitual no contexto contemporâneo.

### **Outras Considerações**

Reconhecemos no contexto contemporâneo o empobrecimento da experiência que vive toda humanidade. Pobreza externa e interna, por falta de tempo, de espaço, de condições materiais concretas. Pobreza pela incapacidade de estabelecer conexões significativas com os acontecimentos da vida, pobreza pela dificuldade de compartilhamento do destino humano.

Como tudo mais, a pobreza da experiência é carregada de ambigüi-

dades. Como nos ensina Walter Benjamin (1985, p.116), esta pobreza mostra sua face negativa na barbárie, mas, ao nos tornar “tabula rasa”, coloca-se como positividade, nos permitindo recomeçar do nada, ir em frente. Contrapor-se ao empobrecimento da experiência requer gestos significativos e ausência de movimento; requer o afastamento das ações e comportamentos automatizados e a aprender com o velho; requer, antes de falar, calar para dizer de si e ouvir. A experiência constitui-se a partir da intenção de cultivar o encontro, compartilhar, abandonar a si mesmo para constituir-se outro. A experiência desempenha um papel fundante na formação humana e constitui-se como visceralmente enraizada no corpo. Só nos tornamos parte do gênero humano na relação com o Outro; aprender com a experiência é constituir nossa corporeidade com aquilo que não somos, mas que poderíamos ser. É desta perspectiva que podemos compreender a importância do trabalho com as práticas corporais. Constituir a experiência com a intensidade do momento para potencializar outras vivências, ainda que cientes da impossibilidade de cada momento, papel daqueles que buscam construir outros conhecimentos e outras intervenções sociais que se encaminhem numa direção emancipatória.

Queremos destacar que nossa intenção prioritária, aqui neste momento<sup>74</sup>, foi reforçar a indicação de alguns aspectos que avaliamos como significativos nos princípios norteadores do Projeto Integrado e no trabalho de campo desenvolvido. Dentre estes aspectos, ressaltamos a importância do princípio da gratuidade, que possibilita um nível de acesso mais amplo e distancia dos limites que a mediação econômica constitui nas relações humanas. Além disso, destacamos a importância do trabalho ser organizado a partir dos princípios da pesquisa, como forma de investigação da realidade e sem abrir mão do processo sistemático de produção do conhecimento, capaz de melhor auxiliar na reconstrução desta realidade que nos é contemporânea.

Neste contexto, buscamos reunir forças para “praticar a utopia”, como nos fala Slavoj Žižek (2004, p.130), para praticar o sonho que nos mobiliza. Nossa intenção é contribuir para a construção de uma outra cultura onde

---

<sup>74</sup> Uma avaliação mais detalhada do trabalho, incluindo as limitações da investigação-ação que desenvolvemos, esta desenvolvida no relatório final do Projeto Integrado, assim como nos relatórios de cada um dos sete Subprojetos desenvolvidos, documentos estes que totalizaram mais de quinhentas páginas. O relatório pode ser encontrado com o grupo de pesquisa, assim como cópias foram depositadas na Câmara de Pesquisa do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina e junto à Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e Lazer do Ministério do Esporte, órgão financiador deste Projeto.

as melhores relações humanas possam se estabelecer, para que uma reconciliação com a Natureza possa ocorrer, inclusive, com aquela que nos constitui em nossa materialidade corpórea. Trata-se não apenas de tornar uma vida mais longa, mas também constituir as bases coletivas para uma vida mais digna de se viver.

Socializar as questões que conseguimos compreender e os conhecimentos que conseguimos produzir é parte desta tarefa de construção de uma outra cultura. Como Antonio Gramsci (1987, p.13) nos indica, estes podem vir a ser “base de ações vitais”, “elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral”. Indicações estas que nos foram fundamentais para a prática cotidiana e que desejamos também o sejam para aqueles com quem trabalhamos e outros, que queiram conosco ousar o novo.

## Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRACHT, V. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí:Unijuí, 1999.
- DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- MARCUSE. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.
- MARX, K & ENGELS, F. **Ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- SANT'ANNA, D. B. Identidade Corporal. In **SERVIÇO SOCIAL DO COMERCIO. Corpo, prazer e movimento**. São Paulo: SESC, 2002.
- SANTOS, M. Metrópole: a força dos fracos é o seu tempo lento. **Revista Ciência e Ambiente**, Santa Maria: Editora da UFSM; Ijuí: Editora da Unijuí, v. 1, n. 1, 1990.
- \_\_\_\_\_. Saúde e ambiente no processo de desenvolvimento. **Revista Ciências da Saúde Coletiva**, Associação Brasileira de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2003.
- SANTOS, M. & SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. São Paulo: Record, 2001.
- SAVIANI, D. A perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- ZIZEK, S. De nobres mentiras e verdades amargas. **Revista Margem Esquerda – Ensaios Marxistas**, São Paulo: Editora Boitempo, n. 3, 2004.



# Autores

**Albertina Bonetti**, natural de Urussanga/SC; licenciada em Educação Física. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina; atualmente cursa o Doutorado em Enfermagem, Área de Concentração: Filosofia, Saúde e Sociedade, na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Professora do Centro de Desportos-CDS/UFSC; Membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física-NEPEF/UFSC. Tem publicações em eventos científicos da área, principalmente, nas linhas de pesquisa da Educação Física escolar e Saúde.

**Ana Márcia Silva**, natural de Florianópolis/SC; licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina; Especialista em Educação e Reeducação Psicomotora pela UDESC; Mestre em Educação pela UFSC; Doutora em Ciências Humanas pela UFSC. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFSC, autora de vários artigos e livros, entre eles *Corpo, Ciência e Mercado*, pela Autores Associados-Editora da UFSC (2001).

**Ana Maria Alonso Krischke**, natural de Santiago/Chile; licenciada em Educação Física pela UFSC; especialista em Educação Física Escolar pela UFSC. Atualmente atua como professora de dança em comunidades e fundações culturais na cidade de Florianópolis. Desenvolve estudos e pesquisas na área da dança, com destaque à importância do lúdico na dança.

**Ana Paula Salles da Silva**, natural de Joaçaba/SC; licenciada em Educação Física; especialista em Ontologia e Linguagem e, atualmente, mestranda em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física-NEPEF/UFSC e com estudos na áreas de Educação Física Escolar, Lazer e Educação Especial.

**Astrid Baecker Ávila**, natural de Santa Maria/RS; licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria; mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; atualmente cursa o doutorado em Educação, nessa última Instituição; é professora no Departamento de Educação Física-SBL/UFPR e é membro do NUPESC e do Grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação. Tem publicações em eventos científicos da área, principalmente, nas linhas de pesquisa formação profissional e Educação Física e movimentos sociais.

**Bruno Emmanuel Santana da Silva**, natural de Recife/PE, membro do Grupo de Capoeira Chapéu de Couro. Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestrando em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro fundador do Grupo de Estudos de Capoeira do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

**Carlos Luiz Cardoso**, natural de Taió/SC; licenciado em Educação Física pela FURB/Blumenau; mestre em Educação Física, na área da Ciência do Movimento Humano pela UFSM/RS, desde 91 é professor do Departamento de Educação Física dos cursos graduação e especialização do CDS/UFSC/SC, bem como integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física - NEPEF/UFSC. Na área pedagógica dedica-se à "Concepção Aberta às Experiências" no ensino da Educação Física e cientificamente tem se dedicado à compreensão do fenômeno "multidimensionalidades no aprender e ensinar" bem como ao fenômeno da "corporeidade/comunicação/expressão" no "se-movimentar" do ser humano.

**Cristiane Ker de Melo**, nascida em Manhumirim-MG, sob o signo de Libra. É Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa-MG, cursou Mestrado em

Educação Física com área de concentração em Estudos do Lazer na Universidade Estadual de Campinas - SP. Atualmente, é professora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, onde coordena projetos de extensão e pesquisa no âmbito das práticas corporais, da cultura lúdica na infância e da formação continuada de professores. Membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física –NEPEF e da Secretaria Estadual do CBCE/SC.

**Éden Silva Pereti**, educador, fotógrafo, andarilho e palhaço. Licenciado pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Mestre em Educação Física junto ao Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC). Desenvolveu diversos trabalhos em prefeituras e Organizações Não-Governamentais (ONG's), onde pôde contribuir através de consultorias e práticas educativas nas áreas de lazer, artes corporais, formação docente e organização comunitária, em diferentes cidades dos estados de São Paulo, Amazonas e Santa Catarina.

**Edgar Atilio Fontanela**, natural de São Lourenço do Oeste/SC. Atualmente cursa Engenharia de Produção Mecânica na UFSC e é praticante de Karatê-Do há 15 anos.

**Elenor Kunz**, Doutor e Pós-Doutor pelo Instituto de Ciências do Esporte da Universität Hannover, U.H., Alemanha. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Professor titular do Centro de Desportos e Coordenador do NEPEF/UFSC

**Elisa Abrão**, natural de Porto União/SC; licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná-UFPR; especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; atualmente cursa o mestrado em Educação Física, na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Tem publicações em eventos científicos da área, que envolvem principalmente temáticas sobre Dança.

**Fabiana Cristina Turelli**, natural de Xanxerê/SC; atualmente cursa licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catari-

na (7ª fase); é bolsista PET (Programa de Educação Tutorial) do grupo EF/UFSC; membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC). Tem publicações em eventos científicos da área, principalmente, nas linhas de pesquisa relacionadas ao Corpo.

**Humberto Luís de Deus Inácio**, natural de São Francisco do Sul/SC. Licenciado em Educação Física; mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; atualmente cursa o doutorado em Sociologia Política, também na UFSC; é professor no Departamento de Educação Física da UFPR e membro do Núcleo de Pesquisas Sócio-Culturais em Educação Física-NUPESC/UFPR. Tem publicações em livros e eventos científicos da área, principalmente, nas linhas de pesquisa em Lazer, Esporte e Sociedade.

**Iara Regina Damiani**, natural de Florianópolis/SC; licenciada em Educação Física; Mestrado em Educação Física/UFSC; Doutoranda em História/CFH-UFSC; professora aposentada CDS /UFSC; membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física-NEPEF/UFSC. Tem publicações em eventos científicos da área, principalmente, nas linhas de pesquisa da Educação Física escolar e Formação Profissional.

**José Luiz Cirqueira Falcão**, 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 em Educação Física (NEPEF), Sócio Pesquisador do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

**Lana Gomes Pereira**, natural de Goiânia/GO; licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Goiás/GO; especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; atualmente cursa o mestrado em Educação Física, na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Tem publicações em even-

tos científicos da área, que envolvem principalmente temáticas sobre Cinema e Educação do corpo.

**Leandro de Oliveira Acordi**, licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Sócio Efetivo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Integrante da Associação Cultural de Capoeira Angola Ilha de Palmares.

**Luciana Fiamoncini**, natural de Rio do Sul/SC; licenciada em Educação Física; mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; é professora no Centro de Desportos-CDS/UFSC e é membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física-NEPEF/UFSC. Tem publicações em revistas e eventos científicos sobre Dança e, também, pesquisas na linha da Educação Física escolar.

**Maria Dênis 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, e atualmente trabalha no Projeto Práticas Corporais na Maturidade na UFSC.

**Maria do Carmo Saraiva**, natural de Santo Ângelo/RS; licenciada em Educação Física e Letras; mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; doutora em Motricidade Humana – especialidade Dança, pela Universidade Técnica de Lisboa; professora do Departamento de Educação Física/CDS/UFSC; membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física - NEPEF/UFSC. Tem livros e artigos publicados nas linhas de pesquisa de Gênero, Co-educação e Dança.

**Melina Garcia Alarcon**, natural de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul; licenciada em Educação Física pela UFSC; participação em estágio junto a algumas escolas do assentamento do MST, na cidade de Friburgo/SC. Atualmente atua como professora de uma Ong, chamada "Aplysia Grupo de Dança", que desenvolve oficinas de formação em

dança em comunidades carentes.

**Patrícia Athaídes Liesenfeld**, natural de Porto Alegre, Rio Grande do Sul; licenciada em Educação Física pelo IPA/RS. Atualmente atua como professora da Rede de Ensino do Município de Florianópolis. Desenvolveu estudos na área da Educação.

**Patrícia Daniele Lima de Oliveira**, natural de Florianópolis/SC; licenciada em Educação Física (UDESC) e Bacharel em Serviço Social (UFSC); com especialização em Dança Cênica e Educação Física Escolar. Atualmente cursa o mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC. Foi professora do ensino fundamental e atualmente é Assistente Social no município de Itapema.

**Priscilla de Cesaro Antunes**, natural de Chapecó/SC; licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Durante a graduação participou de atividades de ensino, como monitora de uma disciplina (DEF/UFSC); de extensão, sendo bolsista de três projetos oferecidos para a comunidade (CDS/UFSC) e de pesquisa, como bolsista CNPq do Núcleo de Cineantropometria e Desempenho Humano (NUCIDH/UFSC). Têm publicações na área, principalmente, nas linhas de pesquisa da Educação Física escolar, Antropometria e estudos sobre o corpo.

**Ricardo Walter Lautert**, natural de Francisco Beltrão/PR; licenciado em Educação Física pela UFSC; professor na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina; durante 15 anos foi praticante de Karatê-Do.

**Verónica Alejandra Bergero**, natural de Córdoba – Argentina; Graduada em Educação Física no "Instituto del Profesorado em Educação Física" IPEF – Cba. Arg. Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Atualmente cursa o mestrado em Educação Física no CDS – UFSC: linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica e atua como professora substituta na disciplina Prática de Ensino da Educação Física no CED – UFSC.



Impresso por Floriprint Indústria Gráfica.

Inverno, 2005.