



José Luiz Cirqueira Falcão  
Maria do Carmo Saraiva  
Organizadores

**Volume 2**

# **Esporte e Lazer na Cidade**

*A prática teorizada e  
a teoria praticada*

José Luiz Cirqueira Falcão  
Maria do Carmo Saraiva  
Organizadores

**Esporte e Lazer na Cidade** *A prática teorizada e a teoria praticada* **Volume 2**

**Volume 2**

# **Esporte e Lazer na Cidade**

*A prática teorizada e  
a teoria praticada*

ISBN 858879327-X



9 788588 793279



Ministério  
dos Esportes



*José Luiz Cirqueira Falcão*

*Maria do Carmo Saraiva*

Organizadores

**Esporte e lazer na cidade  
a prática teorizada e  
a teoria praticada**



2007

Copyright © 2007: dos autores.

**Capa:** Victor Emmanuel Carlson

**Ilustração da Capa:** Lis Figueiredo

**Projeto gráfico:** Lagoa Editora Ltda.

**Revisão:** Sergio Meira (SOMA)

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

**Impressão:** Gráfica Coan

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E77 Esporte e lazer na cidade : a prática teorizada e a teoria praticada / organizadores José Luiz Cirqueira Falcão, Maria do Carmo Saraiva. -- Florianópolis : Lagoa Editora, 2007.  
172 p.

ISBN 85-88793-27-X

1. Prática corporal. 2. Esporte e lazer – políticas públicas. 3. Recreação. 4. Cidadania. 5. Direito social. 6. Pedagogia infantil – lúdico. 7. Brinquedoteca. 8. Capoeira. 9. Dança – ensino. 10. Artes marciais – karatê. 11. Mulheres – maturidade. I. Falcão, José Luiz Cirqueira. II. Saraiva, Maria do Carmo.

CDU 796.1

379.8

CDD 796.06

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



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

Apresentação

José Luiz Cirqueira Falcão

Maria do Carmo Saraiva

5 \_\_\_\_\_

Compartilhando um outro olhar sobre o ensino de dança

11 \_\_\_\_\_ Márcia Strazzacappa

A capoeira no contexto da reestruturação produtiva e da  
mundialização do capital

29 \_\_\_\_\_ José Luiz Cirqueira Falcão

Primeiras aproximações com o conceito de maturidade: Um olhar  
a partir de uma realidade social feminina

Priscilla de Cesaro Antunes

Maria Dênis Schneider

61 \_\_\_\_\_

Brinquedoteca: vivenciando a cultura lúdica infantil

Paulo Roberto Brzezinski

Fernanda Pimentel Pacheco

Solange Aparecida Schoeffel

83 \_\_\_\_\_

Alguns significados e contextos  
na análise da dança numa pesquisa-ação

Maria do Carmo Saraiva

Elaine Cristina P. Lima

Julieta Camargo Furtado

Andresa Silveira Soares

101

---

As artes marciais no caminho do guerreiro:  
Para compreender a 'juventude urbana violenta'

Carlos Luiz Cardoso

Deois Kiyoshi Kalvelage

Fabiana Cristina Turelli

Victor Matos Santos

133

---

## **Apresentação**

*José Luiz Cirqueira Falcão*

*Maria do Carmo Saraiva*

No processo de construção da pesquisa integrada que subsidiou a produção desse livro, lidamos, ao longo de todo o percurso, com o desafio de articular teoria e prática. O pressuposto era não transformar a ação investigativa numa simples vivência, ou numa ação de militância política, desejos ou receios, que, inicialmente, foram manifestos por alguns/as participantes.

Estávamos convictos da necessária atenção à simultaneidade que, segundo Michel Thiollent (2000, p.16), caracteriza a pesquisa-ação, quando argumenta que, ao mesmo tempo em que, por meio dela, pretende-se aumentar o conhecimento da área de pesquisa, visa-se, também, o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

No transcorrer da pesquisa integrada, nos foi possível conhecer e atuar sobre as diferentes realidades dos subprojetos, numa ação investigativa prática que implicou em trabalhar com sujeitos da mudança, em vez de trabalhar sobre eles. Com essas características, essa empreitada contemplou um dos gêneros da pesquisa educacional, que, como destaca Pedro Demo (1994, p. 38), é “destinada a intervir diretamente na realidade, a praticar teorias e teorizar práticas, a produzir alternativas concretas, a comprometer-se com soluções”.

Essa ação investigativa nos convocou a “jogar” com “teorias em ato” (THIOLLENT, 2000), na busca de articulações de particularidades e de generalidades que caracterizavam cada subprojeto, despojando-nos de possíveis “inclinações missionárias” (*ibid*) à medida que, sistematicamente, dialogávamos com os demais integrantes do grupo de pesquisa sobre pontos de conflito e de tensão que requeriam mediações atentas e evitavam manipulações por parte de quem, por vezes, se achava no direito de falar mais alto.

Como o objetivo era trabalhar com os sujeitos da mudança, em vez de trabalhar sobre eles, a crítica exigia uma postura de coerente autocrítica, que nos demovesse de possíveis e destrutivas inclinações missionárias eivadas de críticas evasivas e vazias. Para Demo (1989), a construção da crítica teórica sem uma prática coerente produz dois ardis: não muda nada; e atribui ao sistema criticado a aura de democrático, como se fosse o único lugar possível da crítica. Nesse sentido, procuramos evitar uma adesão teórica cega às propostas pedagógicas críticas, envolvendo os sujeitos não como meros informantes, mas como pesquisadores de sua própria prática, em busca de uma possibilidade destinada a intervir diretamente na realidade.

O tempo de um ano para a realização dessa pesquisa-integrada possibilitou um acompanhamento mais efetivo dos sujeitos em ação durante todo o processo investigativo e permitiu uma leitura mais sistemática e abrangente da sua dinâmica. Isso foi fundamental para identificarmos problemas/questões nem sempre obtidos através de técnicas convencionais de pesquisa, como questionários e entrevistas. Essas técnicas, se utilizadas isoladamente de outros procedimentos, têm alcance limitado, pois não permitem que se tenha uma visão dinâmica da situação investigada. Segundo Thiollent (2000), se usadas

indevidamente, sem um conhecimento da natureza discursiva, podem contribuir para “psicologizar” a realidade social ou cultural observada e terminam por iludir o pesquisador com jogadas argumentativas, como se estas fossem fiéis expressões da realidade ou da verdade do fenômeno investigado. Mas, como bem disse o filósofo italiano Antônio Gramsci, o homem comum possui dois tipos de consciência teórica, dos quais, um é implícito à sua ação e o une efetivamente a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade, enquanto o outro, superficialmente explícito ou verbal, foi herdado do passado e recebido a-criticamente. Ora, diz ele, “estas duas consciências podem entrar em contradição e se oporem no sentido de que a ação não reflete a crença. Nesse caso, a concepção de mundo que tem o homem comum é a que está implícita na sua ação. É essa que deve ser revelada” (GRAMSCI *apud* BARBIER, 1985, p. 52).

No decorrer dessa pesquisa integrada, procuramos extrapolar a reprodução do senso comum, que expressa um conhecimento parcial da realidade: o senso comum é filosofia, mas filosofia sem metodologia, sem união dialética entre teoria e prática; uma espécie de mosaico fragmentado, incoerente, inconseqüente, resultante da situação social e cultural das massas cuja filosofia representa. A pesquisa-ação objetiva uma intervenção prática e de conhecimento diante da realidade do senso comum, pois se considera que, com melhor conhecimento, a ação é conduzida de forma mais qualificada.

Com essa possibilidade da pesquisa-ação, procuramos, então, entrar em sintonia com o bom senso, o núcleo “sadio” do senso comum, aquele que convém desenvolver, tornar unitário e coerente, principalmente porque o senso comum é um produto histórico, evolui com a estrutura social que o modela, não sendo, portanto, imutável, nem permanente, nem

monolítico. Por entender que o senso comum é um produto da história humana, Gramsci (1968) alude para a necessidade de se criar um novo senso comum, uma nova cultura e, portanto, uma nova filosofia (ordem intelectual) que se enraíze na consciência popular com a mesma solidez e imperatividade das crenças tradicionais.

Procuramos, também, não confundir o nosso desejo de pesquisadores com a realidade que se apresentava freqüentemente conflituosa e contraditória. Vez por outra, levantávamos dúvidas diante das evidências reiteradas e das certezas bem assentadas do senso comum. Nesse movimento investigativo, percebíamos que era possível identificar, ao mesmo tempo, as tensões acirradas na mais tenra relação social e a rachadura invisível das contradições na mais sólida instituição.

Durante todo o trabalho de investigação-ação, buscamos manter o processo sempre em aberto, devido à convicção de que nenhuma proposta poderia ser considerada “modelo”, pois sabíamos que nenhuma daria conta da complexidade do fenômeno investigado e do caráter multidimensional da experiência humana. O ser humano possui uma mescla inextricável de pensamento racional, empírico, técnico, simbólico, mitológico, mágico. Se vivemos permanentemente interagindo com todos esses registros, não podemos suprimir a parte dos mitos, as aspirações, os sonhos, as fantasias, como também não podemos suprimir as instituições, as línguas, as técnicas de comunicação e de representação. Assim, buscamos, sobretudo, promover educação, como “alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas [...] no diálogo venturoso da aprendizagem coletiva”, como também nos ensinou Mario Osório Marques (1993, p.108).

Alguns artigos que compõem este livro constituem, portanto, reflexões teóricas acerca de práticas sistematizadas e resignificadas, como é o caso de *A Capoeira no Contexto da Reestruturação Produtiva e da Mundialização do Capital*, de autoria de José Luiz Cirqueira Falcão, coordenador do Projeto Capoeira Outros Passos, Outras Gingas; de *Compartilhando um Outro Olhar Sobre o Ensino da Dança*, de autoria de Márcia Strazzacappa, professora da UNICAMP e uma das interlocutoras do grupo de pesquisa integrada e de *Primeiras Aproximações com o Conceito de Maturidade, um Olhar a partir de uma Realidade Social Feminina*, de autoria de Maria Denis Schneider e Priscila de César Antunes.

Outros artigos, como *Brinquedoteca: Vivenciando a Cultura Lúdica Infantil*, de autoria de Paulo Roberto Brzezinski, Fernanda Pimentel Pacheco e Solange Aparecida Schoeffel; *Alguns Significados e Contextos na Análise da Dança numa pesquisa-ação*, de Maria do Carmo Saraiva, Elaine Lima, Julieta Camargo e Andresa Silveira; e *As artes marciais no caminho do guerreiro: para compreender a “juventude urbana violenta”*, de Carlos L. Cardoso, Deois K. Kalvelage, Fabiana C. Turelli e Victor M. Santos, explicitam, por sua vez, uma análise teórica das experiências práticas desenvolvidas nos respectivos subprojetos.

Por fim, gostaríamos de agradecer o apoio institucional do Ministério do Esporte que, por intermédio da Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer e da Rede CEDES, possibilitou a concretização dessa produção.

## Referências

BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARQUES, M. O. *Conhecimento e Modernidade em Reconstrução*. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 1993.

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

## **Compartilhando um outro olhar sobre o ensino de dança**

*O seu olhar melhora o meu*

*(Arnaldo Antunes)*

*Márcia Strazzacappa<sup>1</sup>*

*Faculdade de Educação/Unicamp*

O presente texto/capítulo tem como objetivo compartilhar algumas discussões que tenho feito sobre a dança e o movimento corporal tanto do ponto de vista artístico – como patrimônio cultural imaterial, quanto do ponto de vista da educação – o ensino de dança. A formação do professor de dança tem sido objeto de estudo já há alguns anos, mais precisamente, desde que assumi as disciplinas específicas de educação (como *Didática do Ensino de Dança*, *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Dança*) na formação dos licenciados em dança da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas/SP. Ao todo, no estado de São Paulo, temos quatro cursos superiores de dança, dos quais três são de licenciatura. O curso da Unicamp é o único curso superior de dança público no Estado e, desde a implantação do vestibular nacional, tem re-

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Teatrais e Coreográficos pela Universidade de Paris/França. Professora da Faculdade de Educação e coordenadora do Laborarte – Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação, da Unicamp.

cebido não apenas estudantes oriundos da capital e do interior do estado, como de outros estados brasileiros, dentre eles do Estado de Santa Catarina.

Ao participar de uma jornada de pesquisa como professora convidada junto aos estudantes, professores(as) e pesquisadores(as), integrantes do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (NEPEF) do Centro de Desportos da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, que participam da Rede CEDES, em 2006, uma das tarefas que tinha era dialogar com as diferentes pesquisas ali desenvolvidas, visando trazer um outro olhar e, talvez, levantar novas questões. Identifico o *outro olhar* não apenas como de uma profissional que tem sua formação básica numa área distinta a dos participantes do núcleo, que enfoca especificamente os elementos provenientes do domínio da arte e da educação (bacharel em dança, licenciatura em pedagogia), mas como alguém que trabalha sobre uma vertente diferenciada (estudos teatrais e coreográficos), além de ser oriunda de outro estado (São Paulo), que possui, por sua vez, outras problemáticas e questionamentos. Assim sendo, vejo que minha intervenção no grupo foi ao encontro de um dos objetivos do projeto de se constituir uma perspectiva interdisciplinar de trabalho, tendo em vista a indissociabilidade do comportamento humano nas suas múltiplas dimensões. Como no verso da canção de Arnaldo Antunes citada na epígrafe do presente texto, “o seu olhar melhora o meu”, espero que meu olhar para a pesquisa possa, de alguma forma, colaborar com o olhar do grupo.

A promulgação da LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como o próprio nome já diz, é de âmbito nacional. No entanto, pensando-se nas dimensões do país, é interessante analisar como cada região e estado faz a conjunção entre a letra da lei e sua realidade. Sabemos que a LDB,

em sua última versão (nº 9.394/96), identifica que a arte passa a ser componente curricular obrigatório e os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1998), apontam que a dança deve ser trabalhada dentre as quatro linguagens presentes na educação básica. O prazo de dez anos dado aos estabelecimentos de ensino para realizarem a adequação expirou em dezembro passado. Observamos as mais variadas formas que as instituições encontraram para responder à solicitação, que vão desde a implantação de uma “seriação” das linguagens artísticas, isto é, oferecendo uma determinada atividade em função da faixa etária, como desenho na primeira série, música na segunda, dança na terceira e teatro na quarta, até a terceirização do ensino de arte, antes visto majoritariamente na área de Educação Física, quando as escolas estabeleciam parcerias para que os estudantes regularmente matriculados realizassem alguma atividade física nas academias de ginástica do bairro, deixando a responsabilidade pela educação corporal do lado de fora da escola. No caso específico da dança, esta linguagem aparece em duas áreas de conhecimento distintas: como conteúdo das aulas de arte e das aulas de educação física. É nessa intersecção que iremos dialogar.

Na jornada de trabalho junto ao NEPEF pude ouvir os resultados parciais das pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do grupo, cada qual com um enfoque diferente, como: as intervenções de ensino de dança, de capoeira e de artes marciais nas escolas; o trabalho com outras práticas corporais como a dança do ventre e as danças brasileiras; e as práticas de reconhecimento de si em grupos de necessidades especiais com trabalhos de yoga, de expressão corporal, de jogos dramáticos e de jogos cooperativos. Pensando nas exigências da LDB e nas características do estado de Santa Catarina, surgiram as seguintes questões: Como se dá a formação do professor de

dança em estados que não possuem cursos superiores de licenciatura em dança? Quais desafios enfrentam? E ainda, como é ser professor de dança em um estado que possui, somente a título de exemplo, um dos maiores festivais de dança do país – o *Festival de Dança de Joinville*? Que possui uma companhia profissional de dança contemporânea que quebrou diversos paradigmas, a *Cia. Cena 11*? Um estado que possui uma franquia da *Escola de Ballet do Teatro Bolshoi* que, por sinal, já foi alvo de críticas por parte de diversos setores da sociedade?<sup>2</sup>

Vemos que a dança no estado de Santa Catarina abrange um amplo espectro, que vai da mais rígida escola de ballet clássico aos mais ousados movimentos da dança contemporânea e, entre esses dois pólos aparentemente opostos, às mais variadas manifestações. Poderíamos nos perguntar justamente o que há de especificidade na região que tenha permitido tantos desdobramentos e enfoques.

Poderíamos também comparar o ensino e as manifestações de dança em um estado com essas características específicas com um outro estado, como a Bahia, que possui o mais antigo curso superior de dança do país em uma instituição pública de ensino (UFBA – Universidade Federal da Bahia) e que há mais de cinquenta anos tem colocado no mercado de trabalho licenciados em dança. Qual o impacto desses licenciados na educação básica do município? Qual a influência do curso na produção da dança espetacular do estado? Da região? Do país?

Pegando apenas esses dois estados como exemplo, vemos que a dança não pode ser pensada de forma genérica, nem

---

<sup>2</sup> Destaco que todos esses espaços de dança de Santa Catarina, Festival de Dança de Joinville, Escola do Teatro Bolshoi de Joinville e Cia. de Dança Cena 11, já foram objetos de estudo em diferentes campos do conhecimento.

homogênea. Devem ser levados em consideração os diferentes espaços e tempos, afinal, como produção cultural, a dança pertence a uma determinada sociedade, num determinado recorte temporal. Para melhor visualizarmos e compreendermos suas origens, funções e interfaces, apresentamos uma discussão que vem sendo feita sobre a árvore da dança.

### **Dança: origens e significações**

Desde a publicação do artigo *A educação e a fábrica de corpos* (2001a) e com a divulgação do referido artigo por meio do *scielo*<sup>3</sup>, houve uma ampla difusão de um diagrama originalmente proposto por Robinson (1978) e revisitado por mim posteriormente no capítulo do livro organizado por Sueli Ferreira, *O ensino das artes: construindo caminhos* (2001), que traz a imagem de uma “árvore da dança”. Esta imagem, divulgada na Internet, deu oportunidade a alguns desvios, como a utilização da mesma tal como está traduzida e reproduzida sem as devidas referências<sup>4</sup>, mas este é um dos riscos da sociedade contemporânea sedenta por informação *fast-food*. No referido capítulo, intitulado *Dançando na chuva... e no chão de cimento* (2001b), re-signifiquei a árvore de Robinson buscando atualizar as interfaces que a dança tem e/ou proporciona com outras áreas do conhecimento e trazendo um outro olhar, mais brasileiro, para a mesma.

Ao apresentar para diferentes turmas de estudantes, grupos e situações distintas, costumo pedir aos participantes que

---

<sup>3</sup> [www.scielo.br/](http://www.scielo.br/)

<sup>4</sup> Refiro-me especificamente à obra de Sborquia e Gallardo publicada pela Unijui (2006), que afirma à página 27: “Strazacappa (2001) **também** utilizou essa forma de classificar a dança” (grifos nossos), sendo que a imagem apresentada nesse livro foi reproduzida tal qual está apresentada na íntegra no artigo citado.

façam uma discussão sobre a árvore, suas ramificações, origens e caminhos, para que cada um encontre qual seria a forma de sua árvore, isto é, identifique para si, segundo sua trajetória pessoal e social, qual o significado da dança, suas bases e funções. Nesses anos todos, tenho colhido diversos esboços que apontam a compreensão dos princípios e fins da dança nas diferentes sociedades. Não existe uma história da dança, mas histórias da dança (no plural), resgatando aí um princípio benjaminiano, das histórias múltiplas, que passam pela forma como a dança apareceu na vida de cada um e como cada indivíduo foi contaminado (ou não) por ela.

Considero muito salutar a proposta de visualizar as origens e aplicações da dança por meio de uma árvore, afinal, dança é movimento e uma árvore é viva, cresce, responde às interferências externas do clima, da luz, do tempo e das ações dos seres humanos, entre outras intervenções. Uma árvore não é estática, embora seja ao mesmo tempo fixa, com suas raízes fincadas na terra. Assim é a dança: uma produção social efêmera, um patrimônio cultural imaterial. Está presente nas mais variadas sociedades, em diferentes formas e expressões. A dança é uma manifestação artística, criação de indivíduos, representação de um povo. Dança é arte e, como toda forma de arte, parte da expressão individual e gera a memória coletiva de um povo. Vejamos, a título de exemplo, minha trajetória na dança.

Não comecei a dançar desde criança, como grande parte da população de artistas da dança presentes nas companhias profissionais. Foi na pré-adolescência que iniciei minhas primeiras aulas de ballet clássico, à época, caminho quase obrigatório para quem quisesse estudar dança. Embora tenha começado a praticar dança “tardiamente”, o movimento e a prá-

tica corporal sempre estiveram presentes em minha vida. Desde pequena pratiquei esportes. Havia feito ginástica rítmica e olímpica incentivada pela professora de educação física da escola e fiz parte da equipe mirim da escola. Sempre que possível, com colegas de rua, brincávamos de imitar cantoras e cantores. Encantava-me com filmes musicais hollywoodianos. Sobre as manifestações populares brasileiras, por ser filha de estrangeiros, tive pouco contato, pois não freqüentava festividades, tendo ido poucas vezes a bailes de carnaval no interior do estado de São Paulo, onde vivi. Participava apenas das festividades nacionais presentes no calendário cívico escolar. De fato, fui aprender algumas danças brasileiras apenas quando cursava a universidade. Por outro lado, ter parentes estrangeiros me possibilitou viajar e conhecer culturas diferentes, onde se lê, conhecer costumes e gestualidades distintas. Logo, aprendi a olhar para o corpo e o movimento.

Analisando o acima exposto, reconhecemos no individual alguns aspectos presentes no coletivo, como: iniciar o estudo formal de dança pelo ballet clássico; desenvolver o prazer pelo movimento por meio da prática de esportes e das aulas de educação física escolares; ter contato com manifestações de dança na escola; e construir um repertório imagético de dança por meio de filmes hollywoodianos, entre outros.

Atualmente, quem quiser iniciar seus estudos em dança já pode contar com a presença de outros estilos e escolas; não apenas os conservatórios de ballet clássico estão disponíveis, como há casas de cultura e oficinas, entre outras. Houve igualmente a ampliação de opções de cursos livres de dança que vão das danças étnicas à dança contemporânea, passando pelas danças de rua, jazz e dança moderna. Os filmes e desenhos animados que povoam o imaginário de crianças e adolescen-

tes nos dias de hoje, embora continuem em sua maioria americanos, apresentam outras linguagens além da dança clássica, como o hip hop, o sapateado e o jazz. Talvez o único aspecto que não tenha se modificado muito ao longo dos anos tenha sido justamente o fato de que a escola continua sendo um local privilegiado para o contato da criança e do jovem com a arte do movimento, seja pelas aulas de educação física, de arte ou pelas celebrações presentes nas festividades cívicas. Daí a importância de se estudar o papel do ensino de dança na educação formal.

Inês Bogéa, ex-bailarina do Grupo Corpo de Minas Gerais e atual crítica de dança, ao descrever sua trajetória de vida até se tornar uma bailarina profissional, aponta que começou pela ginástica olímpica. Considero seu livro, *O livro da dança* (2003), uma das mais interessantes obras direcionadas para público infantil sobre o universo da dança, pois apresenta de forma clara os diferentes estilos e escolas, enfatizando a área como uma profissão, não apenas como lazer ou recreação, e mostrando o caminho da aprendizagem técnica à apresentação do espetáculo.

Não é à toa que em estados nos quais não existem cursos superiores de dança aconteça um movimento quase natural daqueles que começam a estudar dança nas academias e estúdios de dança optarem pelo curso de Educação Física, pois não apenas seu contato com o universo da dança se deu dentro do ambiente escolar junto ao(a) professor(a) desta disciplina, como, numa primeira vista, os conteúdos do curso de Educação Física são os que aparentemente mais se aproximam do universo da dança. Já tive oportunidade em outros textos<sup>5</sup> de

---

<sup>5</sup> Vide Strazzacappa e Morandi. *Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006.

discorrer sobre este equívoco. Não vou, no momento, aprofundar a questão, mas gostaria apenas de destacar que isso só ocorre quando no corpo docente (e discente) do curso existem profissionais que receberam uma formação em dança da maneira mais tradicional possível, isto é, ao realizarem aulas com mestres de dança em cursos livres, que por sua vez, foram formados por outros mestres, delineando-se assim, uma genealogia das escolas e dos mestres de dança. Assim sendo, quando o bailarino ou artista da dança opta por fazer um curso superior, na verdade ele já é um profissional e busca no curso superior apenas aprimorar seus conhecimentos, desenvolver pesquisa ou tornar-se um professor mais capacitado.

Ainda parece inexplicável tentar compreender o que leva o ser humano a dançar. Por que dançamos? Robinson chamou de magia, um impulso interno, uma necessidade interior de manifestar com o corpo. John Martin, em sua obra *A dança moderna* afirmou que:

Em civilizações anteriores, e mesmo atualmente entre povos primitivos, a dança está envolvida em praticamente toda experiência importante da vida, tanto dos indivíduos, quanto do coletivo social. Existem danças de nascimento, de morte, de passagem para a maioridade, de corte e casamento, de fertilidade, de guerra e pestilência; danças para exorcizar demônios, danças para curar doenças. Sempre que o homem primitivo entrava em contato com alguma coisa que acontecia sem a sua participação, algo que contivesse o elemento misterioso e o sobrenatural, dançava (MARTIN, 2007, p. 234).

Essa manifestação quase espontânea dos indivíduos foi sendo cassada e proibida ao longo da história, primeiramente pela Igreja, ao delegar ao corpo as mazelas da alma e conferir-lhe adjetivos de sujo, impróprio, pecado, entre outros. Em se-

guida, foi a vez da Educação formal que, mantendo a dicotomia mente/corpo, razão/emoção, hierarquizou saberes, valorizando o conhecimento racional em detrimento do conhecimento sensível. Como afirma João Francisco Duarte Júnior, “o inteligível e o sensível vieram sendo progressivamente apartados entre si ou mesmo considerados setores incomunicáveis da vida, com toda a ênfase recaindo sobre os modos lógico-conceituais de se conceber as significações” (DUARTE JR. , 2004, p. 163). Essa ação fez com que se achasse natural a supervalorização do racional e a anulação do corpo. O movimento corporal ficou limitado no espaço da escola aos momentos do recreio e às aulas de educação física. Em sala de aula, dever-se-ia permanecer sentado e imóvel, sem conversar. Ser educado virou sinônimo de não se mexer, não falar, não se manifestar.

No final do século passado, essa visão estava sendo revista e alguns projetos educativos já caminhavam no sentido oposto, re-significando o movimento corporal, re-valorizando o corpo, ampliando atividades interdisciplinares, enfatizando a importância de estudos do meio, visitas a exposições, idas ao cinema e aulas extra-classe das mais diferenciadas manifestações culturais como capoeira, dança, música, entre outras. No entanto, vemos hoje, novamente, ressurgir um delicado problema que merece atenção por parte das autoridades e das políticas públicas de educação. Constatamos em diferentes espaços escolares públicos, isto é, que deveriam ser a princípio laicos, a presença de professores(as) oriundos de um determinado segmento da sociedade, como de algumas vertentes de igrejas evangélicas e pentecostais (ousando tocar num assunto quase que proibido), impedindo as crianças de dançarem e de realizarem alguns movimentos corporais. Ou pior, classificando algumas manifestações populares tradicionais, principalmente as de ori-

gem afro-brasileiras, como “coisas do demônio”, criando o preconceito, a discriminação, a segmentação, enfim, a ignorância. Isso vai na contramão do que a educação básica deveria promover. Em outros estabelecimentos pudemos presenciar aulas de música nas quais são cantadas apenas músicas religiosas, sendo impostos versos bíblicos às crianças, independente de suas crenças. Essas professoras, quando solicitadas para reproduzirem canções do universo infantil, afirmaram que o canto só pode ser efetuado se for para “louvar a Deus”, qualquer outro uso é considerado sacrilégio. Ora, como pode uma professora de educação infantil não cantar com suas crianças? Não contar histórias? Não apresentar a riqueza de nosso patrimônio? De nossas manifestações culturais?

Presenciamos, atônitos, o empobrecimento do nosso repertório cultural sobre as manifestações tradicionais. As crianças conhecem cada vez menos lendas, parlendas, histórias infantis, contos de fada, fábulas, poesias, não por culpa delas, mas simplesmente porque as professoras (aqui o feminino é proposital, tendo em vista que a educação básica é promovida praticamente por professoras mulheres) não têm, por sua vez, este conhecimento, seja por uma lacuna em sua própria formação como professoras (nos cursos de pedagogia ou magistério superior), seja pela falta de contato e apreensão deste conhecimento em seu meio de convivência (não faz parte de seu cotidiano), seja pela imposição de princípios morais oriundos de suas práticas religiosas. Talvez tenhamos aí um ponto de investigação: a re-significação das práticas corporais contemporâneas, levando-se em consideração as influências de um ambiente cultural com concepções trazidas por um determinado segmento, que não deixa de ser igualmente expressão da sociedade, que está influenciando futuras gerações na construção da cidadania. Como resolver esse impasse? Como se tra-

balhar a conscientização de processos de exclusão sem necessariamente provocar uma discriminação? Fica aí o desafio.

A hierarquização de valores sempre se apresentou e se apresenta como um problema, pouco importa a área de conhecimento da qual se trata. Se de um lado presenciamos a discriminação de manifestações culturais de origem afro-brasileiras, de outro vemos a supervalorização de algumas práticas corporais importadas, como o ballet clássico, já citado anteriormente. Mesmo levando-se em consideração que o ballet clássico pode ser considerado a primeira tradição corporal ocidental, como afirmava Eugenio Barba (1996), o pai da antropologia teatral, essa supervalorização não se justifica. Retomando o que acontece em Santa Catarina, em dois grandes espaços de dança de Joinville (Festival Internacional de Dança e Escola do Teatro Bolshoi) o ballet clássico aparece de forma destacada. No terceiro setor, de forma geral, o ballet clássico também tem destaque pois acaba por apresentar a uma população, que sofre com a falta de regras e princípios, uma prática padronizada que exige justamente a mudança de postura. Sua prática vem acompanhada de adjetivos que apresentam e valorizam uma imagem de rigor, de disciplina, de regras de conduta, de dedicação e de superação.

Gosto de apresentar como ilustração comparativa uma imagem presente no filme *Adeus minha concubina*, do diretor Chen Kaige (1993). Há uma cena na qual dois meninos internos, não agüentando mais o rigor e os castigos freqüentes inerentes ao processo de aprendizagem ao qual são submetidos, fogem da escola e vão para cidade. Lá, assistem a um espetáculo de Ópera de Pequim. Maravilhados com a beleza da encenação, se desmancham em lágrimas e um deles questiona: “Por que tanto sofrimento? Por que tanta dor para se alcançar esta beleza?!”. E após terem passado por esta experiência estética

resolvem voltar à escola, apesar de saberem que uma severa punição os aguarda.

O propósito de trazer esta cena para a sala de aula e/ou para palestras (por mais que cinéfilos condenem a utilização de imagens de cinema para ilustração de aulas), tem o intuito de sensibilizar o espectador para a questão do rigor e da disciplina presentes na aquisição de técnicas corporais. É comum ver a reação da platéia, indignada com as atrocidades apresentadas no filme cometidas pelos mestres de Ópera que almejavam a conquista do virtuosismo técnico. Verificamos que é mais fácil tecer críticas àquilo que está distante no tempo e no espaço – afinal o filme retrata a China do século passado –, do que ao aqui e agora. Após as manifestações de repúdio da platéia, convido a todos para pensarem em situações mais próximas de nós nas quais esse rigor e essa exigência estão presentes. Depois de um tempo, exemplos tímidos começam a aparecer, como o treinamento de ginastas e demais esportes de alto rendimento; a preparação de virtuosos da música, como um pianista ou um violonista; as trupes de teatro que exploram o esgotamento físico; e os bailarinos de companhias e/ou escolas rígidas de ballet clássico, entre outros.

## **Dança como arte do movimento e o papel do professor**

Nos projetos desenvolvidos pelo NEPEF, chamou-me a atenção a participação de professores(as) das redes estadual e municipal de ensino da Grande Florianópolis, que se tornaram, segundo os relatos apresentados, agentes multiplicadores e criadores de ações. Destaco como um dos pontos fundamentais para o desenvolvimento do ensino da dança a aproximação e a ação dos formadores(as), professores(as), monitores(as)

de creche, enfim, dos mediadores(as), se queremos que aconteça uma mudança na educação básica.

Nos últimos anos, tenho trabalhado mais diretamente com a formação de professores(as) em exercício, ao supervisionar Assistentes Pedagógicos que atuam como docentes na disciplina *Teoria Pedagógica e Conhecimento em Arte*<sup>6</sup> do curso Proesf<sup>7</sup> e como docente do módulo de arte da disciplina *Gestão, Currículo e Cultura* do curso de Especialização em Gestão Educacional, ambos oferecidos pela Unicamp. É uma aproximação da universidade com a comunidade, ao disponibilizar o conhecimento gerado dentro do campus por meio do oferecimento de cursos e sobretudo pela possibilidade de se trocar, estabelecer parcerias, poder refletir, construir junto, lado a lado. Tenho acompanhado o desenvolvimento desses(as) professores(as) e produzido mudanças nas formas de pensar e atuar junto às suas turmas, estudantes e escolas. Era prática comum, secretarias municipais e/ou estaduais de ensino oferecerem cursos de capacitação e/ou educação continuada a seus servidores, sejam eles(as) professores(as) de sala, professores(as) especialistas, supervisores(as), coordenadores(as), gestores(as) ou demais agentes do espaço escolar. Acredito que essas iniciativas deveriam continuar a existir, pois permitem a renovação de mentes e idéias; no entanto, a experiência tem nos mostrado que agir em parceria, isto é, oferecer cursos e/ou realizar pesquisas que impliquem em intervenções diretas ou indiretas na realidade

---

**6** Disciplina obrigatória oferecida no 5o semestre, ministrada por Assistentes Pedagógicos e cujo objetivo é refletir sobre o papel da Arte na educação das crianças de 0 a 10 anos de idade; permitir às alunas/professoras o contato com diferentes linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais); desenvolver instrumentos para trabalhar estas linguagens no âmbito escolar e desenvolver o olhar crítico das alunas, por meio de atividades práticas e teóricas, individuais ou em grupo, e tomando como referência as reflexões dos textos propostos, as vivências corporais e as experiências docentes.

**7** PROESF – Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas. A RMC compreende 19 municípios no interior do estado de São Paulo.

da escola, tem trazido resultados mais positivos e concretos. Isso ocorre porque o(a) professor(a) é levado(a) a refletir sobre sua prática e ousa provocar alguma mudança pois se sente amparado(a) pelo(a) ministrante da oficina, no caso, o(a) docente e/ou pesquisador(a) universitário(a). Saber ouvir o profissional da educação ao visitar os estabelecimentos de ensino, por vezes apresenta-se tão ou mais interessante que trazer esse(a) profissional para dentro da universidade. Essa é uma mediação possível e salutar.

É interessante ressaltar que nos casos específicos da educação física e da arte (teatro, dança, música e artes visuais), duas áreas de conhecimento tradicionalmente desprezadas nos currículos por serem consideradas, segundo o senso comum, “menos importantes”, ambas estiveram presentes no curso com o mesmo peso e destaque que os demais componentes curriculares, como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia. Para o curso de especialização em Gestão Educacional foram produzidos materiais didáticos específicos (CD audio-visual e um livro<sup>8</sup>) que foram distribuídos para todas as seis mil escolas públicas participantes do estado de São Paulo. Dentre as monografias de final de curso, uma percentagem significativa dissertou sobre essas áreas do conhecimento. Isso indica uma mudança na compreensão daqueles(as) gestores(as) e isso seguramente só foi possível graças a intervenções diretas dos(as) docentes das respectivas áreas junto aos participantes do curso, isso é, graças à mediação.

[...] não basta o contato se não há a **mediação**. Se a arte só se produz nas práticas sociais, também só pode ser aprendida pela mediação de outras pessoas.

---

<sup>8</sup> Vide BITTENCOURT, Agueda e OLIVEIRA, Wenceslao (Orgs.) *Estudo, Pensamento e Criação*. Campinas: Unicamp, 2005. 3 volumes.

Não é o simples contato esporádico com algumas obras e muito menos a mera estimulação sensorial que fará com que alguém desperte uma sensibilidade para linguagens artísticas. Assim, mais que *entrar em contato com*, há a necessidade de *se apropriar de* (STRAZZACAPPA; SCHROEDER; SCHROEDER, 2005, p.77).

No caso específico da dança, uma das linguagens artísticas abordadas dentro do componente curricular arte, em texto<sup>9</sup> produzido para ser apresentado na mesa do recém criado Grupo de Estudo sobre Arte da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, que ocorrerá em Caxambu/MG, em outubro, afirmei que “enquanto a matéria prima da música é o som, a matéria prima da dança é o movimento, mas não qualquer movimento, senão *movimentos humanamente organizados*”. O intuito de apresentar a dança como movimento organizado é que, se partirmos desse princípio, desmistificamos sua origem e função, logo, a retiramos de sua condição de arte de elite, atividade para poucos talentosos, para pessoas portadoras de um *dom divino*, e a tornamos mais acessível ao cidadão comum; afinal, todo mundo se movimenta. Outrossim, agrupamos nesse universo outras manifestações de dança, não apenas as espetaculares, como as danças populares, danças de salão e danças urbanas, entre outras. Tentamos trazer para os participantes do curso algumas imagens de corpos dançantes em diferentes situações e ambientes, da dança popular à dança espetacular, com o objetivo de ampliar a visão que esses têm de dança e, assim, aumentar o repertório de conhecimento. O ideal seria que, ao longo do curso, os(as) gestores(as) tivessem oportunidades de assistir a espetáculos ao vivo dessas manifestações, mas isso, embora tenha sido enfatizado, não

---

<sup>9</sup> Texto inédito intitulado “Dança: um outro aspecto da/na formação estética dos indivíduos” a ser publicado nos *Anais da XXX Reunião Anual da ANPED*.

pode ser cobrado e, sem a cobrança, houve pouca participação. Outro ponto interessante seria ter-lhes proporcionado vivências práticas, porém o tempo escasso impediu a realização dessa proposta.

Mesmo com as limitações apresentadas, como a carência de experiências práticas por meio de atividades corporais e de sensibilizações estéticas através da ida a espetáculos de dança, os resultados do curso apresentaram-se muito positivos, como indicado nas avaliações realizadas. Assim, reflito que as intervenções feitas nos projetos desenvolvidos pelo NEPEF de oficinas sobre uma determinada técnica corporal e/ou linguagem estética oferecidas diretamente aos(as) professores(as) da rede de ensino da grande Florianópolis, não apenas está valorizando a construção do conhecimento tácito (BARBA, 1996) e sensível (DUARTE JR, 2004) na formação do cidadão, como possibilitando de fato uma mudança de paradigma na educação formal.

## Referências

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *Anatomia do Ator*. São Paulo: Hucitec e Editora da Unicamp, 1996.

BITTENCOURT, Agueda; OLIVEIRA, Wenceslao. (Org.) *Estudo, Pensamento e Criação*. Campinas: Unicamp, 2005. 3 volumes.

BOGEA, Inês. *O livro da dança*. Coleção Profissões. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte*. Brasília/DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia*. Brasília/DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LBD nº 9.394/96*. Brasília/DF, 1996.

DUARTE Jr., João Francisco. *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar Edições, 2004.

FERREIRA, Sueli. (Org.) *O Ensino das Artes: construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001.

MARTIN, John. A dança moderna. Tradução de Rogério Migliorini. In *Pro-posições – Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp*, Campinas/SP, v. 18, n.1 (52). jan-abril, 2007.

ROBINSON, Jacqueline. *Le langage Chorégraphique*. Paris: Vigot, 1978.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos – a dança na escola. In *CADERNOS CEDES*, ano XXI, n. 53. Campinas, UNICAMP, 2001a. Disponível em <<http://www.scielo.br>>

\_\_\_\_\_. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In FERREIRA, S. (Org.) *O Ensino das Artes: construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001b.

STRAZZACAPPA, Márcia; SCHROEDER Jorge; SCHROEDER, Sílvia. A construção do conhecimento em Arte. In BITTENCOURT, Agueda; OLIVEIRA, Wenceslao. (Orgs.) *Estudo, Pensamento e Criação*, livro 1. Faculdade de Educação, Campinas: Unicamp, 2005.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papyrus, 2006.

## **A capoeira no contexto da reestruturação produtiva e da mundialização do capital**

*José Luiz Cirqueira Falcão*

Sou negro forte, da periferia  
meu tataravô foi escravo  
e eu sou escravo hoje em dia...  
(Mestre Toni Vargas)

### **Introdução**

Esse artigo analisa a relação do movimento da capoeira com o movimento de mundialização do capital. Tem como pressuposto fundamental a inextrincável articulação das ações dos sujeitos com a realidade social em que estão inseridos. Ainda que muitos não se dão ou não querem se dar conta, os capoeiras também fazem parte de um jogo bem mais amplo que o jogo efetuado numa roda e que nele imprime subliminarmente seus mais poderosos códigos.

Trata-se do jogo emplacado pelo capitalismo – e seu braço operacional, o neoliberalismo – que vem causando irreversível destruição, como demonstram as condições de vida cada vez mais deterioradas de significativa parcela da humanidade, com tendência já visível a uma total destruição, apesar de convivemos com uma minoria com níveis altíssimos de bem-estar e transformações jamais vistas anteriormente.

Os reflexos desses processos incidem diretamente nas práticas corporais, na formação humana no interior das instituições educacionais e também fora delas. O enfrentamento dessa realidade exige articuladas ações que sejam capazes de reorientar o processo civilizatório e evitar, assim, um colapso mundial, à medida que, mais do que nunca, vivemos sob o império do sistema financeiro e da informação, que vem contribuindo para o empobrecimento crescente das massas e para a esterilização e destruição de vidas.

### **As contradições do processo de globalização e a reestruturação produtiva**

O tão decantado processo de “globalização”, centrado no consumo e na reprodutibilidade técnica, contém, em seu movimento, duas tendências contraditórias. De um lado, o capitalismo transnacional (e não genuinamente multinacional) que não reconhece fronteiras nacionais e, de outro, a luta dos estados-nação pela soberania e a autonomia. Nesse enfrentamento, o capitalismo tem se mostrado muito mais poderoso do que qualquer projeto de estado-nação moderno. Segundo Hobsbawm (1995, p. 20), os estados-nação viram-se “esfacedos pelas forças de uma economia supranacional ou transnacional e pelas forças infranacionais de regiões e grupos étnicos secessionistas”. Aliás, hoje é impossível imaginar o Estado moderno incólume às forças do capital e este, por sua vez, se utiliza simbioticamente do Estado para se reproduzir e alastrar. De acordo com Mézáros (2002, p. 29), “o sistema do capital é formado por elementos inevitavelmente centrífugos (em conflito ou em oposição), complementados não somente pelo poder controlador da ‘mão invisível’, mas também pelas funções legais e políticas do Estado moderno”.

Os estados nacionais vêm se apresentando cada vez mais entravados, controlados, contestados, desprovidos e colocados na berlinda pelas poderosas agências privadas, que, muito longe de serem controladas por eles, avançam “mais livres, mais motivadas, mais móveis, infinitamente mais influentes (...) sem preocupações eleitorais, sem responsabilidades políticas, sem controles e, bem entendido, sem sentimentos ligados àqueles que elas esmagam.” (FORRESTER, 1997, p. 29-30).

Se, antes, as empresas capitalistas tinham uma razão social e funções conhecidas, de fácil verificação, cujos proprietários, competentes ou não, tirânicos ou não, eram identificáveis, pois tudo ocorria dentro de uma mesma geografia, em ritmos familiares, com claras, ainda que desastrosas, distribuições de papéis, hoje, sob o cajado da virtualidade, da desregulamentação, da automação, da cibernética e das tecnologias de ponta, elas se agrupam em redes entrelaçadas, inextrincáveis, extremamente móveis, que escapam a tudo o que poderia pressioná-las, vigiá-las ou mesmo observá-las (FORRESTER, 1997).

Esse movimento, jamais verificado, jamais formulado, ainda que subliminarmente construído ao longo dos anos pela terrivelmente longa tradição de eficaz opressão, apesar da resistência de alguns movimentos de massa, escamoteou o sentido de trabalho de outrora, sob a cantilena da flexibilização, e vem disseminando, por toda parte, o ideário neoliberal que absorve quase tudo o que ainda não pertence a sua esfera, subtraindo direitos historicamente conquistados, espoliando vidas, massacrando sonhos e promovendo insanas formas de alienação que perduram desde o berço até a sepultura, sendo a mais gritante e de efeitos mais nefastos, a alienação do trabalho.

Diante das diversas formas de alienação do trabalho impostas por essa reestruturação produtiva, levada a efeito pelo “sistema de sociometabolismo do capital”, advogamos, como

imperativo ético-político, que não devemos nos omitir da luta contra as barbáries provocadas por esse sistema de uma ubiqüidade tal que subsume todas as forças vitais ao capital. Por isso é que as nossas próprias opções teóricas, em não sendo neutras, não devem e não podem ser também arbitrárias. Nesse sentido, buscamos uma sintonia com o que assevera Frigotto (1998, p. 26), quando diz que

por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra.

A compreensão clara desse processo é uma exigência fundamental que se coloca na ordem do dia de todos aqueles que auspiciam mudanças realmente significativas para a humanidade, à medida que o capitalismo, embora poderoso e incontrolável, não é um dado eternizado, mas um processo/produto histórico desencadeador de uma determinada lógica (destrutiva) que, dialeticamente, gera resistências de parcelas crescentes da humanidade, a partir dos seus distintos sujeitos e lugares, como é o caso da experiência do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no Brasil.

Vivemos sufocados por uma avalanche de postulados pós-modernos extravagantes, marcadamente fragmentados, que advogam uma naturalização fatalista do modo de produção capitalista e apregoam o “fim da história”, das ideologias, das utopias e da luta de classes, chegando a propagar que, conforme relata Jameson (1997, p. 11): “hoje é mais fácil imaginar a

deterioração total da terra e da natureza do que o colapso do capitalismo tardio (...)”. Subliminarmente, essas construções, essencialmente ideológicas, contribuem, segundo Santos (2000), para agravar a sensação de que não nos resta um outro futuro, senão aquele que nos virá como um *presente ampliado* e não como outra coisa.

Sabemos, entretanto, que toda ação humana institucionalizada, ou não, é gestada e desenvolve-se numa sociedade eivada de contradições, conflitos e embates divergentes que expressam o dinamismo e a atualidade da luta de classes, apesar de muitos “intelectuais em retirada” apregoarem o consenso como nova ordem. Talvez pudéssemos retomar e atualizar a XI tese de Marx sobre Feuerbach, quando ele alerta que os filósofos só fizeram interpretar o mundo de diferentes maneiras, trata-se, porém, de transformá-lo (MARX e ENGELS, 1989, p. 97). Se, para Marx, toda a história tem sido uma história da luta de classes, necessário se faz um entendimento profícuo de um dos princípios angulares do seu pensamento, expresso pelo fato de que a produção econômica e a estrutura social dela decorrente constituem, em cada época, a base da história política e intelectual dessa época, e que a libertação dos explorados somente é possível a partir da extinção da condição de exploração e de opressão que se verifica na luta de classes<sup>1</sup>. E, como bem problematiza Taffarel (1997, p. 30):

Luta de classes é uma categoria explicativa histórica que nos permite reconhecer não somente uma confrontação exclusiva entre burguesia e proletariado, entre capital e trabalho, mas fundamentalmente as

---

<sup>1</sup> As classes sociais, nas sociedades contemporâneas, não são imediatamente visíveis, verificáveis. As rivalidades entre os indivíduos e a superficialidade das aparências apenas dissimulam a classe da qual eles fazem parte e contribuem para paralisar a consciência de classe. Para Marx, os indivíduos apenas constituem uma classe na sua luta comum contra outra. Esse luta lhes é imposta pelas suas condições de existência e contribui para o reconhecimento e a consolidação da classe em si. Ver Marx e Engels (1989).

alianças de grupos sociais, segmentos, coletivos políticos que, de um lado, dominam e dirigem a vida econômica e social e, de outro, são subordinados, dirigidos, alienados social, econômica e intelectualmente.

Os paladinos da “neutralidade científica” omitem as polarizações ideológicas subjacentes às suas análises e descrições da realidade, entretanto elas não são neutras, senão na aparência. O que tais análises fazem, efetivamente, é “confundir a verdade e os critérios de verdade do pensamento científico com o que parece ser ‘certo’ e ‘necessário’ em termos de interesses e dos valores sociais das classes dominantes e das elites no poder.” (FERNANDES, 1968, p. 13).

As rápidas transformações que começaram a ocorrer na esfera do capitalismo contemporâneo contribuíram para o aprofundamento da separação entre a produção destinada ao atendimento das necessidades e as necessidades de sua auto-reprodução, causando nefastas conseqüências; e, quanto maior é o aumento da concorrência e da competitividade, maiores são as degradações. No prefácio à edição brasileira do livro *Para além do capital*, de István Mészáros, Ricardo Antunes argumenta que duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização da força humana que trabalha e a destruição crescente do meio ambiente.

A assertiva de Marx (1983), baseada no fato de que é pelo trabalho que a espécie humana se produz, vem sendo assustadoramente re-significada pelo ideário neoliberal. Neste início do terceiro milênio, a categoria trabalho, “deformado sob a forma perversa de emprego” (FORRESTER, 1997, p. 7), passa a assumir características completamente diferentes daquelas defendidas por Marx, para quem o trabalho correspondia ao fazer do artífice e servia para atender às suas necessidades

humanas. O fazer era, portanto, para Marx, uma arte (*tecné*) e dependia do artífice. Hoje, a *tecné* é re-configurada e deixa de ser arte, para ser tecnologia; e a qualidade do trabalho já não mais depende do homem, mas sim de um processo que o aliena.

A primazia da tecnologia sobre o trabalho é tão marcante que ela incide sobre a própria razão operatória, desencadeando um processo que vem sendo chamado de “inteligência tecnológica”, ou seja, uma razão tecnológica que passa a operar sobre o próprio pensamento, estruturando-o. Não se trata de uma relação do homem com a máquina, ele é a própria máquina (SERPA, 2000). Segundo esse autor, trata-se de um fenômeno que está apenas começando, e as contribuições da Biologia Molecular e da Física Quântica desencadearão processos muitos mais avançados na consolidação desta “tecnologia intelectual”, que, por sua vez, “não se constitui mais no *locus* do fazer, ela é interna ao pensar e transforma o conhecimento numa mercadoria” (SERPA, 2000).

A modernização tecnológica, associada à informatização no processamento e transmissão do conhecimento, tem exercido efeito imediato sobre a vida social. A tecnologia, ao possibilitar o processo de reprodutibilidade da arte e da cultura, permitiu a maximização do processo de alienação, identificado por Marx desde o século XIX, que se escandalizava com o fato de que a “paixão” que movia o ser humano e se exteriorizava pelo trabalho (sua força de trabalho) estava sendo negociada no balcão como uma mercadoria ordinária (MARX, 1999).

As novas tecnologias, articuladas entre si, formam verdadeiros sistemas e, segundo Santos (2000, p. 25), exercem “um papel determinante sobre o uso do tempo, permitindo, em todos os lugares, a convergência dos momentos, assegurando a

simultaneidade das ações e, por conseguinte, acelerando o processo histórico”.

Embora consideramos que é a luta de classes o “motor da história”, estamos diante de uma nova condição. É a primeira vez na história da humanidade, que o conjunto de técnicas envolve, direta ou indiretamente, o planeta, influenciando marcadamente a vida de todos os seres humanos. “É a partir da unicidade das técnicas, da qual o computador é a peça central, que surge a possibilidade de existir uma finança universal, principal responsável pela imposição a todo o globo de uma mais-valia mundial.” (SANTOS, 2000, p. 27).

Essa convergência dos momentos, tornada possível pelo desenvolvimento tecnológico, diga-se, subordinado ao poder econômico, vem revelando, segundo o referido autor, três tendências: “1. Uma produção acelerada e artificial de necessidades; 2. Uma incorporação limitada de modos de vida ditos racionais; e 3. Uma produção ilimitada de carência e escassez”. (*Ibid*, p. 129).

Essa escassez tem aumentado assustadoramente e, nesse início do terceiro milênio, cerca de 3 bilhões de seres humanos vivem no planeta Terra com menos de US\$ 2,00 (dois dólares) por dia. E o legado dessa exploração recai de forma dramática sobre os países pobres, que têm de pagar juros altíssimos de suas intermináveis e cumulativas dívidas. Essa relação de exploração pode ser figurativa e ironicamente comparada com uma transfusão de sangue do doente para o saudável. Segundo McLaren (2000, p. 14) “o capitalismo tornou a ética obsoleta (...) a guerra contra a pobreza deu lugar à guerra contra suas vítimas”.

O sistema capitalista tem uma lógica de expansão que se consolida pela tendência à destruição violenta de grande quan-

tidade das forças produtivas. Essa lógica já foi claramente anunciada há 150 anos, por Marx e Engels, no *Manifesto Comunista*: “A necessidade de um mercado em expansão constante persegue a burguesia por toda a superfície do globo. Precisa instalar-se em todos os lugares, acomodar-se em todos os lugares, estabelecer conexões em todos os lugares”. (MARX e ENGELS, 1998, p. 14).

Nesse movimento, os seus arautos defensores tentam falsear e escamotear o potencial destruidor inserido em suas próprias entranhas. O capitalismo expansionista e destrutivo visa não apenas dominar a natureza, mas explorar exaustivamente todos os seus recursos. Nesse sentido, ele é claramente incompatível com a vida. Ele é o arquiinimigo da humanidade, da vida, do futuro, juntamente com a cultura que o acompanha, e esta tem, como mola de seu dinamismo, a concorrência de todos contra todos. Efetivamente, a humanidade se encontra diante de uma situação inédita. Deve decidir se quer continuar a viver ou se escolhe sua própria destruição. O risco não vem de alguma ameaça cósmica, mas da própria atividade humana. Pela primeira vez, o homem se deu os instrumentos de sua própria destruição. Segundo Hobsbawm (1995, p. 19):

Na década de 1980 e início da de 1990, o mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas da época do entreguerras que a Era do Ouro parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto a luxo abundante, em meio a rendas limitadas de Estado e despesas ilimitadas de Estado.

Um grupo de analistas, em livro organizado por Sader (2000), explicitou, de forma dramática, os “sete pecados do capital”. A exploração, baseada no fato de nos valermos da

ação de outra pessoa para benefício próprio, constitui-se num desses grandes “pecados capitais” do sistema em que vivemos. Através da exploração estamos não apenas nos beneficiando, mas também oprimindo outro ser humano, fazendo dele um objeto para nossa satisfação, quando não o descartamos completamente. Um outro pecado do capital é a fome, que age não apenas sobre os corpos das vítimas, mas, também, sobre sua estrutura mental, sobre sua conduta moral. Nenhuma calamidade pode desagregar a personalidade humana tão profundamente e num sentido tão perverso quanto a fome.

Dentre tantos outros pecados do capital, um se destaca no Brasil – o latifúndio. Segundo Stédile (2000), o grau de concentração de terras no Brasil é uma afronta a qualquer democracia, pois apenas 1% dos 4,8 milhões de estabelecimentos rurais detém quase a metade de todas as terras legalizadas no Brasil. Trocando em miúdos, apenas 40 mil grandes proprietários controlam mais de 400 milhões de hectares, o que significa uma média de 10 mil hectares por família.

Diante desse quadro, fica impossível não reconhecer tendências destrutivas que se acentuam não só no campo econômico, mas, também, no plano do pensamento, da subjetividade, da cultura, da ética e da política. Essa crise não é contemporânea, ela se instaura desde o surgimento do processo civilizatório europeu, que reluta em ser hegemônico, cujas bases estão centradas num ideal burguês de homem só, aventureiro, guerreiro, egocentrado, acumulador de dinheiro (*self made man*), que ignora o valor da vida comunal, que não cultiva referências de sua ancestralidade e procura ignorar a sua morte, projetando-a no outro, matando-o (LUZ, 2000).

Nos últimos anos, verifica-se o desencadeamento de uma crise de paradigmas, onde as tentativas de solução se fragmen-

tam dando lugar a uma série de modismos teóricos ecléticos e estéreis que tentam explicar a realidade e dar respostas aos desafios colocados pela manutenção da vida, sem se levar em conta seus nexos e seus determinantes históricos. A esse respeito, Kopnin (1978) destaca que “explicação” é o descobrimento não só das causas – pois a causalidade é apenas uma partícula da conexão universal, mas também das leis das relações em geral. Em outras palavras:

Inserem-se na teoria várias teses que expressam relações de lei. Além do mais, essas teses estão unificadas por um princípio geral, que reflete a lei fundamental de um dado objeto (ou conjunto de fenômenos). Não havendo princípio geral unificador, então, por maior que seja, nenhum conjunto de teses científicas que refletem as relações de lei constitui uma teoria científica. É esse princípio que desempenha a função sintetizante fundamental na teoria, que relaciona num todo único todas as teses que a integram (descrevem e explicam). (KOPNIN, 1978, p. 238)

Urge, portanto, a necessidade de entendermos a cultura que permeia e envolve o processo de formação humana no contexto da reestruturação produtiva e da mundialização do capital, que beneficia majoritariamente os países ricos, de modo a buscarmos alternativas de superação desta realidade dramática, pois, segundo Hobsbawm (1995, p. 24), “talvez a característica mais impressionante do fim do século XX seja a tensão entre esse processo de globalização cada vez mais acelerado e a incapacidade conjunta das instituições públicas e do comportamento coletivo dos seres humanos de se acomodarem a ele”.

Nessa busca de entendimentos se instaura um intenso debate teórico, a partir de diferentes perspectivas que provocam tensão, resultando em conseqüências nem sempre alvissareiras.

Dentre os argumentos que propagam a morte do sujeito até os que se apresentam incrédulos em relação às metanarrativas, podemos verificar um certo colapso (crise) de paradigmas, pausado pela fragmentação teórica, cujo relativismo absoluto impossibilita qualquer pretensão de consenso.

Diante desse labirinto epistemológico, talvez seria mais fecundo, conforme sugere Gramsci (1991), incorporar à “Filosofia da Práxis”, de forma subordinada, as formulações mais elaboradas de autores que adotam diferentes perspectivas de análise. Afinal, a crise de paradigmas não significa o fim das teorias, nem, tampouco, a substituição de umas por outras. A realidade concreta atual vem demonstrando claramente que a perspectiva do conflito no interior da sociedade capitalista continua atual. Daí a pertinência da obra de Marx para a explicação da realidade, uma vez que, como destaca Hobsbawm (1995, p. 22):

Se você realmente lê o manifesto comunista de 1848, ficará surpreso com o fato de que o mundo, hoje, é muito mais parecido do que aquele que Marx predisse em 1848. A idéia do poder capitalista dominando o mundo inteiro, como também uma sociedade burguesa destruindo todos os velhos valores tradicionais, parece ser muito mais válida hoje do que quando Marx morreu.

A dominação e a exploração de que Marx falava há mais de 150 anos adquiriram dimensões sem precedentes. Ao querer dominar tudo, o imperialismo americano vem massacrando parcela significativa das populações dos países do capitalismo periférico, vergastando-os a uma vida sobre-determinada. As recentes ações de guerras “preventivas” contra o terrorismo, dentre elas, a do Afeganistão e a do Iraque, patrocinadas pelo *big* império e a conivência subserviente da Inglaterra e de ou-

tros países europeus é, no final das contas, a demonstração de uma clara intenção de alargar esse domínio.

Esse quadro configurado pelo sistema capitalista e construído a reboque de maciça ideologização está se impondo como “uma fábrica de perversidades” e exige, para se manter, o “exercício de fabulações”. (SANTOS, 2000) Mas a globalização, nos moldes como se configura na atualidade, não é um fenômeno irreversível. Cabe edificar, como nos aponta Santos (2000), um mundo como realidade histórica unitária, ainda que extremamente diversificada. Para construir um novo sentido de felicidade individual e coletiva, a humanidade deve considerar as possibilidades efetivamente criadas a partir das disponibilidades postas pelas condições materiais concretas, onde a política tem papel preponderante na relação disponibilidade/possibilidade. Numa perspectiva otimista, o referido autor advoga a necessidade de integração de duas grandes mutações que ora se encontram em gestação – “a mutação tecnológica e a mutação filosófica da espécie humana.” (SANTOS, 2000, p. 174).

Do ponto de vista filosófico, essas mutações são influenciadas pela experiência de movimentos sociais organizados de baixo para cima, como o MST, no Brasil, a luta contra a ALCA, na América Latina, e o movimento das “Mães da Praça de Maio”, na Argentina, que acenam para a imperiosa necessidade da construção, produção e reprodução da vida material/espiritual a partir de outras relações sociais que valorizem o ser humano em sua plenitude.

A despeito de toda a exploração, Santos (2000) enumera alguns dados que vêm se apresentando nos últimos anos e que possibilitam vislumbrar mudanças revolucionárias na perspectiva de construção de um futuro diferente: “a tendência à mistura generalizada entre os povos; a vocação para uma urbani-

zação concentrada; o peso da ideologia nas construções históricas atuais; (...) a politização generalizada permitida pelo excesso de normas.” (SANTOS, 2000, p. 161). Entretanto, essas mudanças dependerão da necessária clareza e articulação do projeto de sociedade que se pretende consolidar com as ações dos sujeitos imbuídos da responsabilidade de contribuir para mudar os destinos da humanidade.

### **Como a capoeira se insere nesse jogo**

Nesse jogo de realidade e possibilidades, retomamos a nossa questão científica de base: Qual a relação do jogo da capoeira com esse jogo mais amplo, consubstanciado pelo processo de mundialização do capital?

A capoeira não está incólume a toda essa avalanche destrutiva e, mesmo que suas influências não se verifiquem de forma imediata nas experiências concretas dos capoeiras na roda, elas incidem, de forma mediata, determinando suas condições de vida, sua prática social, seus desejos e necessidades. Daí a exigência de tratá-la pedagogicamente em sintonia com o conjunto de forças confrontacionais que possam resistir e transformar essa perversa realidade levada a cabo pelo processo de reestruturação capitalista e de mundialização do capital. Caso contrário, as iniciativas particulares, ou de pequenos grupos, mesmo que “inovadoras”, serão meras ilusões, facilmente diluídas e cooptadas pela poderosa manipulação do sistema hegemônico.

Em comparação com os dias atuais, os capoeiras de outrora tinham uma relação bem diferente com sua prática. Porém, assim como hoje, não constituíam um bloco monolítico e

não a cultivavam com a mesma finalidade. Se, no Rio de Janeiro, ela teve uma vinculação forte com as maltas, as brigas de rua e a política do Segundo Reinado, em Salvador, ela tinha uma relação amistosa com os botecos, com as quitandas, que, por sua vez, beneficiavam-se de suas artísticas manobras para atrair fregueses. Segundo Abreu (2003, p. 18), “nesses ambientes populares piscava a tendência de se misturar comida baiana com manifestações da cultura popular de origem afro-brasileira para se ganhar dinheiro”.

Antigamente, eram os trapicheiros, carroceiros, estivadores, carregadores, vendedores ambulantes e também desocupados de todas as estirpes que se reuniam próximo aos botecos, às praças, os largos e cais a tagarelarem, a brincar, a beberem e a jogarem, utilizando-se da capoeira como atividade de lazer<sup>2</sup> ou de disputa de espaço<sup>3</sup>. Hoje, é comum se ver ex-bancários, ex-metalúrgicos, ex-representantes de vendas, etc., demitidos de suas empresas, utilizando a capoeira como trabalho, como uma opção profissional, como um modo de sobreviver. Somado a esse contingente, encontra-se, expressivo segmento de jovens que vislumbra, na capoeira, um filão de “emprego” nem sempre possível nas instituições e empresas convencionais; afinal, como constata Forrester (1997), esta fonte está secando e em vias de desaparecimento. É nessa metamorfoseante dinâmica, no carente mundo do emprego,

---

**2** Recentes estudos na área do lazer vêm apontando que, na sociedade capitalista, este se expressa como alienado. A necessidade de lazer está clara, mas a sua realização para os trabalhadores se configura apenas como promessa de felicidade. Ver mais em Sá (2003) e Sousa (2002).

**3** A vida de Daniel Coutinho, o Mestre Noronha, sintetiza, de forma emblemática, as primeiras relações da capoeira com o mundo do trabalho: “Fui engraxate para poder viver A minha vida como mestre de capoeira Angola foi muito boa porem não adiciri nada na vida. Lecionei e nada tenho. Fui trabalhar na estiva – abondonei fui cer doqueiro – fui trapicheiro – andei embarcado – fui ajudante de caminhão – carregador do canto trabalhei no petroleo –, sou concertador de carga – estou apuzentado – pello meu sindicato. Tenho 65 anos nunca disprezei meu mandato de mestre sempre firme na luta porque tenho amor a minha pátria (sic)”. Mestre Noronha tenta fazer, neste esclarecedor e autêntico depoimento, uma distinção entre o mundo da marginalidade e o mundo do trabalho (COUTINHO, 1993, p. 34).

que surgem os “profissionais” da capoeira, diferentemente dos trabalhadores que a praticavam durante o século XIX<sup>4</sup>.

Se a fonte de trabalho, desfigurada sob a forma de emprego, está secando nos países que seguem o ideário capitalista, e o desemprego não pára de aumentar, muitos capoeiras lutam para fugir da humilhação e da vergonha a que são submetidos por esse sistema destruidor das forças produtivas. Eles ousam correr riscos, como aventureiros impacientes a encarar a realidade brutal, e transformam suas filosofias de vida, seus lazeres, suas habilidades, em possibilidades de sobrevivência para enfrentar o mal-estar e o infortúnio gerado pela curva sempre crescente de desemprego. Esse novo “trabalhador da capoeira” é o responsável pela edificação de uma diferente roupagem para esta manifestação a partir de sua inserção no labiríntico mundo das ocupações que compõem o chamado mercado não-formal. Na luta pela sobrevivência, se submete a múltiplas formas de trabalho, de caráter freqüentemente eventual, temporário e até mesmo ilegal. Os “bicos” contingenciais que surgem para incrementar o orçamento familiar se transformam, freqüentemente, na principal fonte de renda. Seja como biscateiro ou muambeiro, seja como ministrante de “workshops”, esses novos trabalhadores da capoeira engrossam o mundo do trabalho precarizado que se amplia a cada momento pelo mundo todo. Eventualmente, através de vínculos com “pessoas importantes”, alguns conseguem angariar distinções, nem sempre bem vistas pelos demais integrantes da “categoria”.

---

<sup>4</sup> Pires (1996) argumenta que, desde o Século XIX, a capoeira é parte integrante da cultura da classe trabalhadora, da “cultura operária”, contrapondo-se à idéia da capoeira existindo à margem do mundo do trabalho. Segundo o autor, para as classes dominantes, na República Velha, a sociedade estava dividida entre o mundo do trabalho e o mundo do crime. Nessa visão, que orientou as medidas de controle social, os capoeiras estariam do lado do crime, da desordem. No entanto, este autor constatou, ao contrário, que eles se encontravam integrados ao mundo do trabalho e da ordem.

É certo, portanto, que a instabilidade e a incerteza perpassam a maioria dos projetos pessoais desses profissionais que buscam, além de ganhar dinheiro, um certo reconhecimento no mundo da capoeiragem. Essa vulnerabilidade faz com que muitos projetos sejam alongados, adiados, quando não frustrados.

Mesmo de forma precarizada, mas com grandes pitadas de criatividade, esses “profissionais” se utilizam desta manifestação cultural para manterem-se vivos e buscam as mais inusitadas possibilidades para escapar da sina daqueles que, considerados pela maioria como os grandes mestres da capoeira, morreram em situação de miséria absoluta. Mestres como Pastinha, Bimba, Valdemar da Liberdade e outros,<sup>5</sup> que “experimentaram a encruzilhada da fome com a fama” (ABREU, 2003, p. 14), apesar de se tornarem os grandes referenciais da capoeiragem no Século XX são, para as novas gerações de capoeiras, produtos de uma condição de exploração da qual estas tentam se esquivar.

As possibilidades de trabalho dos capoeiras situam-se, grosso modo, nas estruturas do Mercado Formal (MF) e do Mercado Não-Formal (MNF) da economia, assim como nas instituições vinculadas ao poder público, principalmente nas escolas. No MF, podemos verificar os trabalhadores em capoeira vinculados a clubes, academias e instituições comunitárias (associações de bairro, entidades assistenciais, etc.). No MNF, estão vinculados à “capoeira de rua” ou aos chamados “shows folclóricos”, realizados nos palcos de hotéis e restaurantes de luxo. A partir dessa geografia social, eles acabam situados, segundo

---

<sup>5</sup> Mestre Pastinha (1889-1981), principal guardião da Capoeira Angola, faleceu cego e esquecido. Mestre Bimba (1899 - 1974), criador da Capoeira Regional, faleceu pobre, lutando por melhores condições de vida, em Goiânia-GO. Mestre Waldemar da Liberdade – conduziu nas décadas de 40 e 50, aos domingos, a roda de capoeira que se tornou o mais importante ponto de encontro dos capoeiras de Salvador, onde o escritor Jorge Amado e o fotógrafo Pierre Verger “se alimentavam culturalmente” (ABREU, 2003, p. 43). Morreu, em 1990, na pobreza, como tantos outros capoeiras.

Goto (1988), no bojo de um processo de “integração duvidosa com a vida oficial”, acrescentando novas configurações à indústria do turismo, do espetáculo e do lazer.

Esse tratamento da capoeira como atividade laboral vem contribuindo para uma re-significação de suas características originárias e incidindo, direta ou indiretamente, nas suas demais formas de tratamento, evidenciando a centralidade da categoria trabalho para a explicação da realidade, e como elemento fundante no processo de organização da vida social, embora alguns autores, como De Masi (2000), Dumazedier (1980) e Offe (1994), desconsiderem a centralidade dessa categoria. Por intermédio deste tratamento, centenas de grupos e academias, em praticamente todos os centros urbanos brasileiros e também pelo mundo afora, oferecem formas específicas e alternativas de subsistência para o novo “profissional” da capoeira. No entanto, essas alternativas se apresentam afinadas com a lógica do sistema capitalista e, apesar de aparentarem uma inclusão, não passam de uma inclusão de caráter excludente, à medida que essas experiências ainda são exceções e freqüentemente são destituídas dos mais elementares direitos sociais, conforme veremos posteriormente.

Mas é fato que as experiências dos capoeiras indicam algumas mudanças de enfoque do sentido do trabalho. Será que o trabalho com capoeira vem contribuindo para uma re-significação do sentido do próprio trabalho? Embora neste esteja implícito o sentido de obrigação, de esforço e até de sofrimento, o que se verifica, nos últimos anos, é uma certa ruptura com as clássicas divisões do trabalho e a proeminência de novas formas de gestão mais autônomas, capazes de promover uma certa afinidade com a esfera do lazer.

À medida que as opções convencionais de emprego vão se limitando, surgem alternativas, principalmente na esfera do entretenimento, que se constituem em espaços de aproximação constitutivos do lazer e do trabalho, pelo fato de existir um expressivo número de pessoas que fazem do oferecimento de serviços de lazer sua ocupação profissional e daqueles que, ao usufruírem tais serviços, contribuem para uma influência recíproca dos elementos constitutivos dessas categorias, pois o ser que brinca é o mesmo que produz, embora isso não represente uma interpenetração das mesmas. Ademais, não se pode perder de vista, também, que o tempo livre na sociedade contemporânea é carregado de conotação produtiva, à medida que se destina, na maioria das vezes, ao consumo de bens e serviços que garantem o fomento da economia de mercado.

Todavia, o tempo e sua administração parecem permanecer como principais elementos na distinção que é feita entre trabalho e lazer. Enquanto no trabalho a gestão do tempo é determinada por um conjunto de interesses relacionados à produtividade, no lazer o tempo é auto-administrado, com o privilégio de aspectos que dizem respeito à liberdade de escolha e à busca de prazer.

Este tangenciar de polaridades (trabalho-lazer) implica numa relação de influência recíproca, em que os valores culturais de um e de outro terminam contaminando ambos, embora, na lógica produtivista que o trabalho assume no capitalismo, esta influência acabe fomentando a produtividade e o lazer efetivo praticamente inexistente.

Embora alguns autores, como o sociólogo francês Dumazedier (1980) e o filósofo italiano De Masi (2000), tenham proclamado que estamos passando por uma revolução cultural do tempo livre, as atividades propaladas como do cam-

po do lazer têm sido tratadas na lógica das “tecnologias de organização do trabalho”, como é o caso da hoje badalada “ginástica laboral”, que, segundo Sousa (2002), são direcionadas para o aumento da produtividade no trabalho.

Como o movimento dos capoeiras se afina com o movimento mais geral do capital?

Podemos dizer que o próprio processo de organização desta manifestação encarna a lógica onipresente do sistema que se instalou em todas as esferas da vida social.

Atualmente, significativa parcela dos grupos de capoeira do Brasil e do exterior está organizada e estruturada na lógica empresarial. Em geral, esses grupos investem significativamente na formação dos futuros quadros que atenderão uma demanda sempre crescente de interessados por esta manifestação. O que se verifica, portanto, é a transformação dos grandes grupos em empresas, no estilo de franquias, para atender as “exigências” do mercado, que terminam transformando-se em grandes corporações, constituídas como instituições jurídicas que aglutinam expressivo número de integrantes (alguns chegam a ter mais de dez mil filiados).

Aliada a esses esquemas, verifica-se uma expressiva e crescente produção e comercialização de instrumentos e indumentárias específicos para sua prática, como uniformes, malhas, bonés, bermudas, artesanatos, berimbau, atabaques, pandeiros, etc.,<sup>6</sup> além de outros produtos que incrementam o acervo profissional dos capoeiras, como livros, revistas, vídeos, *compact disc*, etc.<sup>7</sup> Trata-se de uma significativa indústria cultural capoeirana.

---

<sup>6</sup> Para atender a essa demanda cada vez mais crescente em nível mundial já existem lojas virtuais de artigos de capoeira, com preços em dólar e eficiente serviço de entrega a domicílio (*delivery service*) em qualquer lugar do planeta, como os prestados por [www.rabodearraia.com.br/english](http://www.rabodearraia.com.br/english).

A atual lógica de organização da capoeira, que transforma muitos grupos em grandes franquias, é, certamente, um reflexo do reordenamento do sistema capitalista que vem plasmando sua configuração na mesma lógica da organização empresarial. Resguardando as diferenças de concepções filosóficas e de métodos de ensino-aprendizagem, boa parte desses grupos vem pautando sua organização sob os ditames da lógica que enfatiza a formação de “profissionais” para atender os quesitos desta nova (des)empregabilidade, definidos pelas exigências de uma demanda extremamente crescente, verificada, principalmente, entre as classes mais abastadas das médias e grandes cidades, em especial, do “sul maravilha” e dos países integrantes do chamado “capitalismo central”.

Podemos observar que todos os grandes grupos têm representações nas principais capitais brasileiras, inclusive em Salvador, considerada a “Meca da capoeira”, que se destaca pela expressiva oferta de petrechos e adereços de capoeira em seus mercados e feiras que, de certa forma, contribuem não só para minimizar o estigma da capoeira como atividade de sucata,



*Fotografia 1 – Comércio de indumentárias e instrumentos de capoeira – Evento em Madrid – Espanha. Junho 2003 (Arquivo pessoal)*

---

7 A produção de compact disc de capoeira é um dos grandes filões utilizados por muitos capoeiras e grupos para, além de divulgar sua produção musical, angariar bons dividendos num curto espaço de tempo. A maioria dos grandes grupos já produziu os seus cds e, hoje, qualquer professor que tenha acesso às facilidades da informática produz ou almeja lançar o seu cd. Alguns grupos produzem em série, um a cada ano. Criticados pelos defensores da “manutenção das tradições” e pela “qualidade discutível”, os cds são, atualmente, a coqueluche da capoeira.



Fotografia 2 – Camisetas expostas para venda numa loja no Cento Cultural de Salvador – Bahia  
(Arquivo pessoal)

mas, também, para que alguns instrumentos desta arte-luta, como o berimbau, se transformem em símbolos da cidade.

Os grupos de capoeira vêm contribuindo para a consolidação de um “emergente” mercado capoeirano, seja através de aulas em academias de ginástica, seja através

de oficinas, cursos e “workshops” ministrados por mestres e professores, inserindo, cada vez mais, essa manifestação na lógica do mercado, que constitui a principal esfera de divulgação da capoeira em geral<sup>8</sup>.

Se, antes, a academia, geralmente coordenada por um mestre, era a referência fundante da capoeira, onde se podia exercitar e assistir as demoradas rodas, hoje, é o grupo que determina a organização da maioria dos capoeiras. O grupo, que antes era restrito a uma academia, se amplificou. Mesmo que os núcleos que compõem cada grupo tenham sede material (uma academia, uma associação, etc.), embora com características nômades, vez que estão sujeitos aos despejos e rescisões de contratos, caso não atendam as exigências do mercado imobiliário ou das instituições que os acolhem, eles não expressam as características gerais dos grupos. Podemos afir-

---

<sup>8</sup> Alguns eventos de capoeira se transformam em grandes feiras, onde a concentração de pessoas é maior em torno das barracas do que das próprias atividades programadas pela sua organização.

mar que os grupos de capoeira hoje formam redes que se ampliam e se desmoronam a cada dia.

Muitos grupos assumem características de franquias de abrangência internacional, cujo produto simbólico transita por diversos canais, entre os núcleos que os compõem, de forma mais ou menos homogênea, garantindo assim não só a identidade deles, mas a possibilidade de disseminar uma idéia, um produto, uma grife, enfim, novos atributos que os mantenham importantes. Os novos adeptos, antes de aderirem à filosofia própria do grupo, querem participar, em princípio, do sistema de forças coletivas que ele representa. Essa adesão tem sido feita, inclusive, via *internet*, em que constatamos que professores e até mesmo pequenos grupos se filiam aos grandes sem nunca terem feito qualquer contato pessoal com o seu futuro mestre.

A possibilidade de estar em vários lugares talvez seja a principal meta dos grupos e dos capoeiras, em geral. Para atender a essas “exigências”, muitos dissidentes não fazem mesmo questão de serem fiéis aos seus mestres e grupos de origem. Como argumentos para justificar esse “espírito nômade”, surgem as mais inusitadas explicações que também alimentam e dão um tempero especial ao repertório musical das rodas.

O fato é que, a depender da capacidade de penetração nos diversos instrumentos da mídia, determinados grupos conquistam projeções que extrapolam âmbitos municipais e regionais. Hoje, já existem mega-grupos com mais de 10 mil integrantes e com filiais em vários países do mundo. Em decorrência disso, alguns mega-grupos vêm realizando mega-eventos (alguns em forma de competição) bem parecidos com os grandes “*ultimate fights*”, onde os holofotes expõem impavidamente o culto à força e à arrogância. São espetáculos concorridos que têm granjeado, inclusive, a atenção de agências promoto-



Fotografia 3 – Roda de capoeira numa praça de Oslo – Noruega 17/08/03 (Arquivo pessoal)

ras de eventos culturais. Não é difícil de prever que desse processo, surjam, também, a cada dia, mega-mestres e mega-ídolos, talvez quem sabe, giga-mestres e giga-ídolos, tal como no glamoroso mundo do espetáculo, do esporte e da passarela.

Sem negar algumas contribuições de outras ordens

(divulgação e intercâmbio cultural, reconhecimento e valorização do trabalho dedicado de muitos mestres e grupos), assim como a possibilidade efetiva de trabalho, mesmo que precário, muitas dessas atividades e muitos desses grupos têm o lucro como objetivo principal.

Além dos grupos, começam a se expandir, no âmbito da capoeira, as entidades corporativas, como é o caso das federações e ligas, que, em maior ou menor grau, também operam com essa manifestação sob a batuta financeira. A Confederação Brasileira de Capoeira (CBC)<sup>9</sup>, a Associação Brasileira de Professores de Capoeira (ABPC)<sup>10</sup>, a Associação Brasileira de Capoeira Angola (ABCA) e a Federação Internacional de Capoeira (FICA) são as principais representantes desse esquema organizativo. Isto tem se incorporado tanto no âmbito da ca-

---

**9** A CBC foi fundada em 23 de outubro de 1992. Tem sede fixada em Guarulhos-SP e tem como objetivo a padronização, normatização e unificação de procedimentos da capoeira. Apesar da resistência de muitos grupos e lideranças, a CBC vem conseguindo certa representatividade junto a outros órgãos dirigentes do esporte nacional, como é o caso do Comitê Olímpico Brasileiro, que a reconhece como única entidade representativa da capoeira no Brasil.

**10** A Associação Brasileira de Professores de Capoeira (ABPC) foi fundada em Salvador-BA, em 13 de Agosto de 1980; aglutina parte das principais lideranças da capoeira do Brasil e tem, como objetivo, preservar os aspectos culturais, científicos e sociais que envolvem a capoeira, seus professores, mestres e praticantes.

poeira que alguns grupos já formaram suas próprias federações, como é o caso da Federação ABADA.

Nessa lógica de organização da capoeira (grupos, federações, ligas, etc.), podemos identificar, portanto, a proeminência de dois fenômenos inerentes à sociedade capitalista já verificados em outras manifestações da cultura corporal, como, por exemplo, a ginástica, a dança e algumas lutas orientais, quais sejam: a mercadorização e a esportivização que, por sua vez, apresentam como características intrínsecas a racionalização, a cientificação e a competição.

Convém destacar ainda que a inserção vertiginosa da capoeira nos estratos sociais privilegiados, nos últimos tempos, representa um fato novo. Por uma expressiva cifra é possível assistir a uma requintada exibição desta manifestação em espaços nobilíssimos como o Solar do Unhão, em Salvador, e em várias casas de espetáculo esparramadas pelo Brasil e mundo afora. A aceitação da capoeira pelas camadas mais abastadas da população tem contribuído para o alavancar de algumas medidas oficiais<sup>11</sup> que se confrontam com questionáveis ingerências durante longo período de sua história.

O vertiginoso crescimento da capoeira tem desencadeado ações que garantem a sua dinamização e acomodação na lógica da sociedade de consumo. Constata-se que, entre os anos de 1998 e 2001, pelo menos, quatro revistas de banca de tiragens expressivas (entre 20 e 40 mil exemplares por edição) pro-

---

<sup>11</sup> Em 1995 começou a tramitar na Câmara de Deputados o Projeto de Lei nº 85/95, de autoria do Deputado José Coimbra, que apontava para o reconhecimento da capoeira como um esporte genuinamente brasileiro. Após ter sido aprovado em todas as comissões da Câmara, com algumas emendas, o projeto, após receber parecer favorável do relator, Senador Abdias do Nascimento, foi aprovado pelo Senado Federal, mas foi vetado pelo Presidente da República (BRASIL, 1997). Entre os dias 15 e 17 de agosto de 2003 ocorreu o 1º Congresso Nacional de Capoeira, com a participação de mais de quinhentos delegados de praticamente todos os estados brasileiros. Um evento grandioso, apoiado pelo Estado Brasileiro que tinha por objetivo inicial traçar metas estruturais para a manifestação no Brasil. Os desdobramentos desse Congresso ainda estão por se concretizar.

porcionaram um *boom* de divulgação da capoeira jamais visto anteriormente. Inicialmente, essas revistas, a despeito de pesadas críticas pelos seus interesses essencialmente comerciais e pela superficialidade das informações divulgadas, causaram um certo *frisson* no meio capoeirano, pois muitos viam nelas um meio de reconhecimento e projeção da arte-luta. Entretanto, muitas faliram, certamente pela falta de consumidores suficientes que pudessem adquiri-las sistematicamente.

Como as publicações de pesquisas sobre capoeira ainda são muito restritas, as revistas de banca terminam desempenhando o papel de “referencial teórico” da esmagadora maioria dos seus praticantes.

Algumas dessas revistas, ainda que explicitem minimamente informações gerais de interesse da comunidade capoeirana, terminam propagando e difundindo uma capoeira “standartizada” e altamente propagandística. Geralmente, são patrocinadas por marcas e grifes famosas vinculadas ao universo das lutas e que, como é do conhecimento geral, divulgam um estereótipo agressivo, ameaçador, como é o caso da *Bad Boy* que, numa tradução literal para o português, corresponde a garoto mau, e da *Red Nose*. As propagandas



Figura – Propaganda da “Bad Boy”. REVISTA CAPOEIRA. São Paulo: Candeia, Ano I, n. 2, jul./ago. 1998.

das de capoeira da *Bad Boy* apresentam lutadores com aspectos agressivos e temerosos.

A veiculação das informações sobre a capoeira é potencializada pela *internet*. São várias listas de discussão *on line* com expressivo volume de mensagens veiculadas diariamente. Em setembro de 1999, surgiu, no mercado editorial brasileiro, a primeira revista de capoeira em quadrinhos. Trata-se da Revista *Kápu & Maninho*, publicada pela Aú Editorial, de Curitiba-PR, que lançou apenas dois números. Com quadrinhos em preto e branco, as estórias do primeiro número da revista retratam o aspecto performático e competitivo da manifestação. Uma das estórias explicita uma disputa por uma loira e escultural praticante da arte. Em junho de 2000, foi lançada, pela editora “Toque de Mydas”, de São Paulo, outra revista em quadrinho, *Luana e sua Turma*, com uma heroína que é praticante de capoeira e negra. Essa revista apresenta uma clara intenção de afirmar a positividade desta manifestação como herança da cultura afro-brasileira<sup>12</sup>.

Esse intenso movimento de grupos, aliado às possibilidades de *marketing*, verificadas nas revistas específicas e na *internet*, está, preponderantemente, vinculado à lógica do mercado, que define, desde o comércio puro e simples de todos os apetrechos utilizados na prática da capoeira até o gesto corporal.

---

<sup>12</sup> Outras publicações sobre a capoeira, destinadas ao público infantil, estão disponíveis no mercado, embora com limitada distribuição, como, por exemplo: *Lendas de um Capoeirê*, de Carolina Magalhães (Brisa), de Salvador-BA; *Capoeira para Crianças*, de Ricardo Augusto Leoni de Sousa (Minhoca), de Salvador; *Brincando de Capoeira*, de André Luiz Teixeira Reis, de Brasília; *Capoeira Infantil*, de Jorge Luiz de Freitas (Piriquito Verde), de Curitiba-PR; e *Berimbau*, de Raquel Coelho.

## **Considerações finais**

No mundo ocidental, o capitalismo vem atingindo todas as esferas de atuação do homem, assumindo, cada vez mais, a forma de uma crise endêmica; e o movimento corporal não escapou dessa voracidade destrutiva da humanidade. “Vivemos hoje em um mundo firmemente mantido sob as rédeas do capital.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 37) Hoje, em praticamente todas as expressões da cultura corporal, o movimento humano se transformou em mercadoria, por força da mídia, que determina o seu consumo à revelia, estimulando a sua auto-reprodução. Entretanto, um jogo, uma dança, uma luta, etc., são situações históricas onde transcorrem subjetividades e relações objetivas particulares que lhes dão sentido. O movimento corporal humano é uma atividade inserida no mundo da cultura e se constitui num conjunto de elementos objetivos (ato motor, estilo, técnica, tática, etc.) e subjetivos (sensações, emoção, representação intelectual, imaginação, etc.) que, para se encaixar nos cânones da reprodutibilidade técnica e da produção seriada, típica do modo de produção capitalista, precisa ser alterado na sua essência.

O movimento corporal humano é essencialmente consumido no ato da produção. Nós não produzimos movimentos para consumi-los posteriormente. Não se trata de um produto que se compra para ser consumido depois, como uma lata de doces, por exemplo. Daí a dificuldade de ele se adequar ao processo de mercadorização. Para que isso se torne possível, suas qualidades mais íntimas são profundamente alteradas para se ajustarem às exigências do mercado.

Para colocar em jogo essa lógica que opera como uma espécie de “segunda natureza”, necessária atenção deve ser despendida àqueles que tentam tirar proveito das promessas que ela, invariavelmente, dissemina. Seus defensores e aproveitadores oportunistas encontram-se, geralmente, preocupados em granjear os benefícios diretos e indiretos da notoriedade e do prestígio na mídia, condições imprescindíveis para a manutenção dessa lógica.

Pudemos verificar, ao longo desse artigo, que a manifestação cultural capoeira se insere de forma conflituosa e contraditória no contexto da reestruturação do capitalismo e da mundialização do capital, a partir de várias possibilidades de “inclusão” em suas “sedutoras” esferas, re-significando e sendo re-significada a partir de experiências concretas. Entretanto, convém aqui retomar a nossa pergunta de fundo. Será esse movimento resultante e/ou propulsor de alternativas superadoras ou o reflexo da profunda crise que se engendra no sistema capitalista, gerando mentalidades conformadas?

Convictos de que a explicação da capoeira transcende o imediato, e que a particularidade e universalidade se articulam em relações mediatas e contraditórias, determinando o agir humano, portanto, histórico, consideramos oportuno colocar esses aspectos em jogo, a fim de buscarmos elementos significativos para pensarmos o trato com esse conhecimento em espaços formais e não-formais de educação a partir de uma visão de totalidade, radicalidade e complexidade, e por intermédio de proposições coletivas, solidárias, alternativas e superadoras.

## Referências

- ABREU, F. J. *O barracão do mestre Waldemar*. Salvador: Organização Zarabatana, 2003.
- BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei nº 39/1997, nº 85/1995 (na casa de origem)*. Dispõe sobre a prática desportiva da capoeira e dá outras providências, 1997.
- COUTINHO, D. *O abc da capoeira angola: os manuscritos do mestre Noronha*. Brasília: DEFER/CIDOCA/DF, 1993.
- DE MASI, D. *Ócio criativo*. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2000.
- DUMAZEDIER, J. *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: SESC, 1980.
- FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- FORRESTER, V. *O horror econômico*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1997.
- FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GOTO, R. *Malandragem revisitada: uma leitura ideológica da “dialética da malandragem”*. São Paulo: Pontes, 1988.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HOBSBAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.

KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUZ, M. A. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1, volume 1. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *O manifesto comunista*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

OFFE, C. *Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

SÁ, K. O. *Lazer, trabalho e educação: pressupostos ontológicos dos estudos do lazer no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador-BA, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2003.

SADER, E. (Org.). *Sete pecados do capital*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SERPA, L. F. P. *Pedagogia da diferença: desafios para o ensino superior*. Seminário Educa-UFBA, Salvador-BA, (Comunicação oral), 18 ago. 2000.

SOUSA, I. S. *Tempo livre com lazer do trabalhador e a promessa de felicidade*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 2002.

STÉDILE, J. P. O latifúndio. In: SADER, E. (Org.). *Sete pecados do capital*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TAFFAREL, C. N. Z. Currículo, formação profissional na educação física & esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. In: *Educação & cultura*. Revista do SINPRO/PE, ano II, n.º. 2, p. 29-36, ago/set/out, 1997.

## **Primeiras aproximações com o conceito de maturidade: Um olhar a partir de uma realidade social feminina**

*Priscilla de Cesaro Antunes*

*Maria Dênis Schneider*

### **Por que ousamos nos aproximar da maturidade**

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas aproximações com o conceito de maturidade e seus significados, partindo da experiência vivenciada no subprojeto de pesquisa “Práticas Corporais na Maturidade”.



A necessidade de compreendermos a maturidade e seus significados surgiu com a proposta de estudarmos e desenvolvermos aulas de práticas corporais para pessoas que se encontram nessa etapa da vida<sup>1</sup>.

Nosso olhar dirigiu-se a esse público, por compreendermos que existe uma parcela da sociedade que não se enquadra nas propostas de aulas que são oferecidas em espaços como academias de ginástica e clubes, mas que também ainda não se encontra na chamada “terceira idade”; e por perceber que não existe na esfera pública oferta de práticas corporais que atendam as pessoas que já se encontram na maturidade.

Sendo assim, diante desse desafio, percebemos que o termo maturidade não aparece com frequência na literatura. Encontramos com facilidade as expressões “meia-idade”, “terceira idade”, “idade madura”, “melhor idade”, entre outras. Porém, nenhuma delas contempla a dimensão que pretendíamos abordar com a proposta apresentada nesse subprojeto.

No encontro com a literatura, identificamos que muitas são as obras que têm a velhice como tema central, mas com relação à maturidade, são poucas e em diferentes abordagens. Arriscamos dizer, a partir desse contato, que maturidade é um conceito que ainda está por ser formado, que precisa ser visto, revisto, confrontado, relacionado, quem sabe também mesclado com outros que já estão consolidados.

Diante da escassez de possibilidades para o estudo do conceito de maturidade, concebemos as alunas-pesquisadas do subprojeto de pesquisa “Práticas Corporais na Maturidade” como as principais autoras, a fim de dar o pontapé inicial para

---

<sup>1</sup> O subprojeto “Práticas Corporais na Maturidade” iniciou-se em 2004 como parte do Projeto Integrado de Pesquisa “Práticas Corporais na Contemporaneidade: explorando limites e possibilidades”. Foi financiado pelo Ministério do Esporte (ME) e, no final de 2005, teve novamente aprovação do ME, possibilitando assim a sua continuidade.

as primeiras aproximações com o tema. Dessa forma, neste artigo estaremos (com)partilhando as reflexões sobre maturidade e seus significados que foram expressas pelas participantes das aulas-encontro desse subprojeto de pesquisa.

## **Jeitos e trejeitos de buscar se aproximar da maturidade**

Para dar conta desse propósito, realizamos uma pesquisa-ação com um grupo de 19 mulheres, com idades entre 42 e 77 anos (média de 56 anos de idade). Esclarecemos que a chamada para este projeto alertou que as pessoas tivessem idade cronológica a partir de 45 anos. Entretanto, desde já é importante salientar que não entendemos que as fases da vida são determinadas cronologicamente, mas para delimitar o público-alvo e o foco de pesquisa foi necessária a definição da idade.

Com esse grupo, realizamos intervenções duas vezes por semana, durante uma hora cada sessão, no período de março a julho de 2006. Nas aulas-encontro, abordamos diferentes e variados conteúdos, como ginástica, dança, caminhada, massagem, yôga, meditação, capoeira, futebol, artes circenses e brincadeiras.



Destacamos fundamentalmente que estes conteúdos foram trabalhados sob uma nova perspectiva, ou seja, buscamos re-significar essas práticas corporais a partir da compreensão de interesses, condições e necessidades da etapa da vida chamada maturidade<sup>2</sup>.

Além das práticas dos conteúdos, as aulas-encontro se constituíram como um espaço para a reflexão e problematização de questões referentes à maturidade. Vale salientar que dois dos objetivos do subprojeto de pesquisa “Práticas Corporais na Maturidade” eram: I) construir um entendimento acerca do corpo na maturidade como merecedor de cuidado, sob a perspectiva do “cuidar de si” como atitude responsável diante do mundo, em contraponto à idéia de culto ao corpo; e II) problematizar as concepções de maturidade/velhice ou amadurecimento/envelhecimento, em relação às transformações que ocorrem no corpo nessa etapa da vida, sob o viés da superação da idéia de busca pela imagem de juventude disseminada cotidianamente pelos meios de comunicação.

Sendo assim, a fim de atender a esses objetivos, utilizamos alguns instrumentos para coleta de dados. O primeiro deles foi um questionário inicial composto por dados sócio-econômicos, questões acerca dos hábitos de vida e pessoais, além de expectativas com relação ao subprojeto. O instrumento visou realizar uma anamnese e traçar o perfil do grupo, identificando características, expectativas e motivos que os levaram a buscar o projeto, além de suas experiências e a de seus familiares com relação às práticas corporais no tempo de lazer.

---

**2** Além de estudarmos a questão da maturidade, um dos objetivos do subprojeto de pesquisa consistia em re-significar as práticas corporais voltadas para pessoas na maturidade, tanto como meio de promoção de saúde, quanto como meio de superação do interesse de conquista de modelos e estereótipos de beleza predominantes. A resposta para esse objetivo encontra-se no artigo de MELO et al. Desenferrujando as dobradiças: as práticas corporais na maturidade. In SILVA, A. M.; DAMIANI, I. (Orgs.). Práticas Corporais, v. 32. Florianópolis: Nauembeu Ciência e Arte, 2005. p. 107-127.

O questionário, do tipo aberto, foi formado por uma primeira parte, referente a dados pessoais e de nível sócio-econômico, totalizando 23 itens a serem preenchidos, e por uma segunda parte, denominada de apresentação dos participantes, composta por 15 questões.

Outro instrumento foi a observação direta participante, na qual, segundo Quivy & Campenhoudt (1992), o próprio pesquisador busca as informações sem se dirigir aos sujeitos interessados. Essa observação direta, realizada durante todas as aulas-encontro, considerou os seguintes aspectos: por quê, para quê, como, o quê e quem observar. Nisso, destacam-se aspectos da dinâmica de cada aula, tais como: o desenvolvimento das atividades (objetivos, conteúdos e encaminhamentos), as relações interpessoais, o comportamento dos participantes, as possíveis aprendizagens e dificuldades e as condições de experiência desenvolvidas no decorrer das aulas-encontro, além de aspectos gerais.

Essas informações foram, diariamente, registradas em um diário de campo, atentando para a necessidade de se ter fidelidade aos fatos, sem misturá-los aos nossos desejos e avaliações pessoais. O registro também foi realizado por meio de fotografias, buscando momentos marcantes do grupo, posturas, dificuldades, etc.

Realizamos duas entrevistas coletivas semi-estruturadas, de cunho exploratório, que visaram conhecer a opinião do grupo acerca do tema que compõe a especificidade desta pesquisa, a maturidade. Foram consideradas as respostas daquelas que estavam presentes nas aulas-encontro escolhidas para as dinâmicas, sendo que todas foram avisadas previamente.

Em uma das entrevistas, a dinâmica foi deflagrada a partir da divisão da turma em três grupos, que deveriam desenhar

em um papel pardo o contorno do corpo de alguma delas e, a partir daí, dialogar e apontar no desenho as transformações que elas identificavam em seus corpos na maturidade. Depois cada grupo apresentou o relato.

Na outra, disponibilizamos três textos, de linguagem acessível, que tratavam dos seguintes temas: “apenas respire”; “coluna: eixo das emoções” e “meditação: aliada de toda hora”. Dividimos a turma também em três grupos, e cada uma escolheu o texto por afinidade. Após entregarmos os textos, que foram o “tesouro” encontrado numa atividade de “caça ao tesouro” desenvolvida naquela aula-encontro, pedimos uma leitura para a próxima aula. Chegando essa aula, entregamos três perguntas para cada grupo, que deveriam ser discutidas internamente para depois serem expostas no grande grupo.

Chegando próximo do final das intervenções, aplicamos um questionário composto por 15 questões, de cunho avaliativo, com o objetivo de buscar a opinião do grupo acerca do trabalho realizado até aquele momento. Todas as alunas-pesquisadas responderam o instrumento.

Finalizado o período de intervenções, retomando os eixos norteadores da pesquisa, realizamos uma entrevista individual semi-estruturada, que visou identificar as opiniões do grupo após a vivência das atividades e a perspectiva da experiência resignificada e objetivou também acumular informações sobre as possíveis aprendizagens corporais, fruto da experiência vivenciada. Essa entrevista foi realizada com as participantes que obtiveram frequência superior à 75% nas aulas-encontro. No total, responderam o instrumento 16 alunas-pesquisadas.

Salientamos que no campo colhemos uma grande quantidade e qualidade de dados. As manifestações e respostas aos instrumentos de coleta culminaram em uma fonte riquíssima de

estudo sobre as práticas corporais na maturidade e outros temas relacionados. Entretanto, nesse artigo, apontamos os resultados que respondem de forma mais direta aos objetivos propostos.



### Onde conseguimos chegar

A fim de arriscarmos os primeiros passos na compreensão de maturidade, consideramos algumas pistas que começamos a trilhar em 2004, em uma primeira versão desse mesmo projeto de pesquisa. De maneira sucinta, podemos afirmar que entendemos maturidade não como uma etapa da vida que é determinada cronologicamente, mas enquanto um 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<sup>3</sup>.

---

**3** A descrição dos resultados referentes à parte dessa discussão pode ser encontrada em MELO, C. K.; ANTUNES, P. C. & SCHNEIDER, M. D. Cuida(do) corpo: experimentações acerca do "cuidar de si". In: SILVA, A. M. & DAMIANI, I. R. (Orgs.) *Práticas corporais: experiências em Educação Física para outra formação humana*. Florianópolis: Naemblu Ciência e Arte, 2005. v. 3, p. 89-114.

Com o intuito de questionar, confirmar e/ou aprofundar essa concepção, recorreremos: I) à Psicologia, que estuda o que as pessoas fazem, pensam e sentem, aqui e agora, e como o sistema nervoso se comporta sob várias circunstâncias; II) à Antropologia, que trata do modo pelo qual nossas normas culturais e as de nossos ancestrais influenciam nossos pensamentos, sentimentos e ações; e III) à Fisiologia, que procura explicar de que forma as mudanças hormonais, musculares e nervosas e os processos de doenças nos afetam.

Nesses contextos, identificamos que falar sobre maturidade implica conceber duas diferentes formas de abordagem. A primeira diz respeito à etapa que ela representa dentro da teoria do curso da vida (infância, juventude, maturidade, velhice). A segunda refere-se à uma condição humana em constante movimento, o estar ou se tornar (mais) maduro – quando a maioria das potencialidades do ser humano se sazona e se torna realidade.

Quando falamos sobre curso da vida, consideramos importante ressaltar que no subprojeto de pesquisa a turma de alunas-pesquisadas apresentou variação de idade entre 42 e 77 anos. A partir desse dado, poder-se-ia interpretar que fizeram parte das aulas-encontro pessoas na maturidade e na velhice. Entretanto, não foi dessa forma que concebemos a participação no subprojeto.

Em nossa compreensão, denominamos de maturidade todo o público, tanto adultos quanto velhos. Isso porque consideramos o fato de que os pesquisadores não estão de acordo sobre onde se estabelecem os limites entre as fases e se há necessidade mesmo de determiná-los.

Além disso, também porque entendemos maturidade como algo que vem da consciência, não é apenas o envelhecimento

do corpo físico, mas um envelhecer consciente, conforme nos orienta Osho (1999). Segundo ele, há dois modos de viver: uma forma é experienciar alguma coisa simplesmente como hipnotizado, não atento organicamente ao que está acontecendo; outra forma é trazer a qualidade da consciência a uma experiência. O segundo caso é o que permite a possibilidade de amadurecer.

A noção de curso da vida apresentada por Guita Grin Debert (1998, p. 53) afirma que as categorias e grupos de idade são instituições socialmente produzidas e que se manifestam de forma diferente conforme as sociedades e culturas onde se encontram. Para ela, a cronologização da vida “implica a imposição de uma visão de mundo social que contribui para manter ou transformar as posições de cada um em espaços sociais específicos”<sup>4</sup>.

Segundo Marjorie Fiske (1979), a vida de todos é marcada por estados de idades, mas esses processos de crescimento são distintos em cada indivíduo. Além de não serem determinadas cronologicamente, as transições normais e previsíveis da vida não têm os mesmos efeitos subjetivos em todas as pessoas.

A maturidade é caracterizada por mudanças, que ocorrem tanto para melhor quanto para pior, nas importantes esferas da vida. Fiske (*Ibid*), à luz da Psicologia, aponta alterações nas características da personalidade que pareçam estabelecidas no final da adolescência. Associada a isso, a Fisiologia aponta algumas transformações que acontecem no corpo e que são percebidas fisicamente nessa etapa da vida.

Problematizando questões nessas duas dimensões com as alunas-pesquisadas, procuramos identificar juntamente com

---

<sup>4</sup> Sobre a cronologização da vida pode-se consultar a obra de ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.

elas que transformações são estas, conforme o entendimento individual e coletivo.

Foi unânime no grupo a idéia de que a maturidade trouxe mudanças. Em maio, realizamos com as alunas-pesquisadas uma entrevista coletiva abordando especificamente as mudanças no corpo na maturidade.

Os depoimentos foram bastante ricos e interessantes. Aliás, durante todo o processo do fazer-pesquisa, a relação de troca estabelecida entre professoras-pesquisadoras e alunas-pesquisadas foi bastante intensa. Essa dinâmica da entrevista coletiva nos auxiliou em demasia a compreender, a partir da realidade concreta, um pouco mais acerca da maturidade. Tanto que nos pareceu coerente transcrever aqui grande parte das falas desse momento – respeitando as contradições, idas e vindas das falas das autoras – como uma forma de caracterizar essa etapa da vida e perceber as implicações que esses aspectos representam:

“A maturidade nos deixa mais sensíveis, mais emotivas, mais frágeis (...), ao mesmo tempo em que a gente fica mais solidária, também, essa preocupação em ajudar os outros. Ficamos um pouco mais despreocupadas com os nossos filhos, na medida em que isso pode acontecer, algumas exceções provavelmente teremos, mas no geral a gente fica mais despreocupada porque não temos mais que prover, aquela coisa diária de ensinar, de educar, vai aqui, vai ali, veste isso, aquelas coisas de sempre né... E fisicamente, quando se tem mais idade, tudo começa a ficar pior fisicamente e aí nós ficamos mais preocupadas com a nossa qualidade de vida e aí passamos a nos preocupar, como é o nosso caso aqui, em procurar algumas ações e atividades para nos ocuparmos, e também pra que nos deixem, pra que preencham o tempo” (Fátima)<sup>5</sup>; “Para que

---

<sup>5</sup> Nomes fictícios nos depoimentos das alunas-pesquisadas.

preencha mais esse vazio que pode haver na gente, preenche em alguma atividade, alguma prática, algum trabalho, pode ser até voluntário né? Aí com isso vai a gente cresce um pouco” (Margarida); “É importante ter uma boa relação de amizade, sair as vezes, socialmente, compartilhar as brincadeiras, as conversas, sorrir, de tudo um pouco ajuda a relaxar” (Margarida); “Com a maturidade, a gente, as coisas externamente caem mais, mas acho que na mente, a gente sobe mais a sabedoria, eu acho, né? É que a gente chegou a conclusão juntas, né? E a gente muda a maneira da gente se relacionar com as pessoas, né? E até com os nossos filhos, a gente aprende a se relacionar melhor com eles, a entende-los melhor e coisas que a gente antes não conseguia enxergar, né? E agora a gente vê, e ter um visão mais global das coisas, com todas as pessoas, uma visão diferente, a gente fica mais sensível, tem mais paciência, mais serenidade, né? Avalia melhor as coisas, o que realmente tem valor, o que é que realmente vale a pena? Acho que a gente fica menos ansioso, né?, com determinadas coisas, e tem que aprender a respeitar os limites que o tempo vai começando a impor pra gente, né? Ah sim, em termos de sensibilidade, né? O coração seria o aumento da sensibilidade. Ah tá, e outra coisa também é realmente a ausência de menstruação que tem gente que acha que fica com mais liberdade, outras acham que aumentam outras coisas, os calorões da vida, mas faz parte, né?” (Lúcia); “Eu acho assim ó, que a gente, eu, no meu caso né? Eu senti e não gostei, o dia que eu vi, eu to ficando madura (risos), eu não gostei, me senti velha, jogada fora, não gostei. Agora eu penso no que eu vou fazer; eu odeio ter que pensar o que eu vou te que fazer, Eu gostava de fazer, nem pensava, quero viajar, que seja meia-noite, enfiava tudo e carro e ia, botava pé na estrada, botava os filho no carro e ia; agora não. Eu cresci, agora eu penso: vou amanhã, depois da novela das 8... Isso não foi bom, eu não gostei...” (Luisa); “A maturidade dá essa responsabilidade pra gente, porque ela faz como um reconhecimento disso né? Do nosso ser. A gente teve responsabilidade para com os outros, agora, a gente vai começar a ter responsabilidade para com a gente, né? Então é isso que a maturidade traz, responsabilidade pelo meu próprio ser. Eu acho que isso é o maior reconhecimento que a alma pode dar pra gente, né? Essa responsabilidade pelo meu próprio



ser. Eu já cuidei de um monte e gente, da família, dos amigos, aquela coisa. Agora, a gente se volta mais pra gente, e é isso que a maturidade traz, ela traz esse conhecimento, ela traz essa sabedoria. Lógico, ela trouxe algumas dificuldades né? Como colesterol, às vezes uma síndrome do pânico, depressão, mas ela traz essa coisa toda né? Ela diminuiu a capacidade respiratória, a capacidade física, mas ela ganhou nessa sabedoria, nesse conhecimento. A gente fica mais ameno, mais calmo, essa certeza de que jamais eu taria falando com tanta tranquilidade se eu tivesse meus 20 anos, porque eu era um bicho do mato criado em casa. Então a maturidade me deu essa liberdade de comunicação, essa coisa, essa segurança no meu ser. Eu tenho história pra contar, é diferente, e isso a maturidade traz” (Sofia)...

... “Mas como nossa amiga aqui colocou, isso tudo faz com que a gente volte a pensar que a gente graças a Deus está aqui, vivendo bem. Que já construímos uma família, que os filhos

tão encaminhados, que a gente também já fez tudo. E que tá legal aqui, começar a fazer outras coisas que a gente não fazia antes, como a gente tá aqui agora. Quanto tempo atrás lá pelos 20 e poucos, 30 anos, jamais estaria aqui, fazendo isso, porque eu teria que trabalhar, tinha filho pra pegar no colégio, tinha isso, tinha aquilo. Então, embora hoje a gente ainda tenha assim essas atividades, eu digo assim, um neto pra ir buscar 2 vezes na semana (...) minha mãe que depende de mim 2 vezes por semana, as coisas assim, mas graças a deus que a gente tá aqui, legal por tá fazendo todas as coisas, e tá aí com o pessoal né? Aprendendo bastante” (Cláudia); “Eu não acho, pra mim tá tudo errado, porque eu pra mim, foi liberdade, a hora que eu deixei de menstruar, pra mim foi bom, eu tinha antes sensibilidade, qualquer coisa chorava, agora não, agora eu sou mais racional, bem mais racional, analiso tudo primeiro, depois eu vejo o que, tiro os prós e os contras, vejo o que tá certo (...) pra mim se eu tivesse passado a minha vida toda assim, estaria ótimo, não sinto dificuldade em nada, acho que tenho mais disposição do que eu tinha antes, tudo porque eu me libertei, eu simplesmente deixei o que eu achava que tinha valor, que não tinha, tudo longe, vai embora. Então hoje em dia eu só dou valor às coisas

que realmente têm valor, não essas coisinhas pequenas, a ter uma casa toda limpinha, toda coisa; isso daí eu já não ligo mais, tanto faz. Tem que ter higiene, mas não aquela obsessão por tudo. Se eu não posso ter um carro zero, então eu vou me matar porque não posso?! Não, não to nem aí. Ando a pé, ando de ônibus, seja lá o que for, eu deixei todas essas coisas que a sociedade impõe pra gente como valores, eu joguei fora, agora eu vivo do meu jeito e vivo muito bem” (Soraia).

A riqueza dos depoimentos nos auxiliou a desvelar características dessa etapa da vida e forneceu subsídios para continuarmos pensando que corpos são estes, na maturidade, e então, a partir daí, seguir trilhando caminhos para pensarmos práticas corporais voltadas para essa população.

Em alguns recortes das falas, pudemos perceber a dimensão bastante ampla da subjetividade dos corpos na maturidade. Acreditamos que ao propor alternativas para pessoas nessa etapa da vida, é preciso considerar essa complexidade, concebendo o corpo enquanto merecedor de cuidado.

No subprojeto de pesquisa, propusemos o desafio de questionar o aparato ideológico de expectativa sobre o corpo, problematizando a esse respeito com as alunas-pesquisadas por meio das práticas corporais resignificadas e da reflexão sobre as experiências vivenciadas.

Para o exercício dos debates acerca da prática, privilegamos os momentos finais das aulas-encontro. Não que acreditemos que a reflexão deva vir após a prática, pelo contrário, o agir e o pensar-sobre-a-prática aconteceram concomitantemente, durante os diferentes tipos de manifestação observados. Os momentos finais das aulas-encontro se constituíram como um espaço onde, em círculo, organizamos as idéias e as alunas-pesquisadas se manifestaram verbalmente, opinando, comentando e questionando as professoras-pesquisadoras e as colegas.

O olhar sobre a questão da maturidade esteve presente desde o primeiro contato que fizemos com as alunas-pesquisadas. Registramos aqui algumas respostas escritas no questionário inicial que cada uma preencheu ao efetuar a inscrição no subprojeto de pesquisa. Nesse instrumento elas eram indagadas sobre “o que é estar na maturidade?”

“Contingência da vida; oportunidade de aprimorar algumas questões como a nutricional, física e espiritual” (Ivana); “Viver feliz” (Kátia, Soraia); “Estar na maturidade com boa qualidade de vida é como estar em qualquer idade. Hoje sou uma pessoa mais segura, menos agitada com as tarefas de casa” (Leda); “Experiência e aprendizado. É maravilhosa a vida; é viver” (Carmem); “Creio que melhora a auto-estima; mais disposição, busca de saúde e bem-estar, bom humor” (Mara); “Ser sabedoria, saber consciente da necessidade de mexer com todo nosso corpo. Estar em grupo e dividir experiências” (Sofia); “Experiência” (Carla); “Significa que estou mais com pensamentos mais formados. A experiência da vida faz a gente perceber os fatos da realidade com outra visão” (Célia); “Vejo como um momento de muitas mudanças (radicais) e uma oportunidade de realizar coisas que não pude até agora e por outro lado aprender a trabalhar as mudanças físicas e mentais e profissionais de nossa vida” (Lúcia); “Significa tranquilidade e maior disponibilidade para comigo mesma” (Fernanda); “Para mim devo agradecer por ter chegado até a maturidade, ter mais conhecimento, ter muitas experiências de vida e ter conseguido de certa forma superá-las” (Simone); “É viver sem medo de ser feliz e compreender que a vida nos dá tudo que precisamos, que Deus está sempre do nosso lado. É viver a vida com simplicidade” (Beth); “Significa ter vivenciado várias situações, tendo ganhado experiência e conhecimento” (Luisa); “Significa estar mais idoso e mesmo assim não perdermos a vontade de nos manter ativa” (Paula).

A partir destas “informações”, fomos percebendo a compreensão que elas tinham delas mesmas nesta fase da vida em

que se encontravam. Partindo desse primeiro ensaio com as alunas-pesquisadas sobre seus conceitos de maturidade, seguimos planejando e buscando estratégias para problematizar a temática durante todo o processo das aulas-encontro.

Analisando o movimento do subprojeto, do seu início ao término em agosto, observamos que obtivemos ampliação na compreensão de corpo por parte das alunas-pesquisadas, principalmente do corpo na maturidade:

“A gente percebe, né?, que tem ganhos e tem perdas, mas cada deficiência dessa do nosso corpo, cada gordurinha, cada pneuzinho, cada ruguinha, é uma história da nossa vida que tá ali armazenada. Então isso são ganhos, é perda na estética, mas é ganho na experiência. Essa que é a vida: a gente não ganha maturidade sem ter sofrido o que a gente sofreu; a gente tem história pra contar, é diferente do que tu tá esticadinha, bonitinha, uma menina com 20 anos e não tem história. Então cada história do nosso corpo, cada debilidade que a gente possa tá hoje sentindo, dificuldade de locomoção, dificuldade de articulação, das pernas, mas é em função exatamente de uma história de vida, né?, que nos limitaram porque naquela época, a gente tinha que correr todo o tempo, e não se tinha tempo para si, e a gente também não tinha tempo pra esse coletivo, pra esse social, pra esse alento pra nossa alma, né?!” (Sofia).

Também percebemos um entendimento mais amplo sobre a consideração do paradigma do cuidado. A relação entre maturidade e “cuidar de si”:



“Apesar de todo esse, uma coisinha aqui, outra ali que tá caindo, e não sei o quê, no fundo, no fundo, nessa época, a gente começa a se conhecer mais, a se gostar, ou não gostar mais, mas de qualquer maneira, a gente se volta pra gente mesmo e é aí que surge essa busca, essa procura por uma qualidade de vida melhor, seja da maneira que for. Então, essa preocupação que cada uma tem, grande ou pequena, mas que há essa preocupação consigo mesmo, há mesmo... É isso aí, e isso é bom, eu acho, que é algum motivo pra continuar vivendo e melhorando cada vez mais” (Fernanda); “Ela [a maturidade] trouxe esse resgate do próximo, a gente fica mais solícito com o outro, mais amoroso, porque antigamente a gente não tinha tempo, nem pra olhar uns pros outros, a gente não ficava tão amorosa e tão. Então eu acho que isso a maturidade trouxe pra gente” (Sofia).

Por outro lado, percebemos que o avanço poderia ter sido maior no sentido de superar a idéia de corpo adequado aos padrões da “boa forma”. Em uma aula-encontro que focamos o tema da aula na coluna vertebral e no abdômen, logo vieram à tona questões sobre o emagrecimento, estar em forma, e presença de gordura localizada. Também em outros momentos, de aulas com ritmo um pouco mais acelerado, surgiram comentários acerca de estar “*queimando as gordurinhas*”; “*é disso que eu tô precisando*”; “*tem que ter mais dessas aulas pra ficar em forma*”; “*olha o tamanho que tá minha barriga*”; “*tem que combater a celulite*”; “*a barriga só aumenta*”; “*tem que se enxergar, tem roupas que não pode usar*” (Diário de campo). Refletimos, assim, sobre o fato de que as oportunidades para a felicidade e a aceitação na contemporaneidade são escassas, em especial na maturidade, fase da vida que também enfrenta os diários apelos sobre o corpo ditados pela cultura de massa.

O relato de uma das alunas-pesquisadas também denota essa compreensão: “É, eu acho que a gente sofre, eu pelo menos sofri um pouquinho com as modificações (...) e a questão

da estética também, pra mim, eu to sendo sincera, eu acho que mudou bastante, eu engordei, não tenho cintura nenhuma, só umas banhas, cai aqui, cai ali (...) nem por isso eu deixo de fazer as minhas coisas, passear, vestir aquilo que eu acho que devo vestir, dentro do meu limite, porque claro, né? Eu acho que também a gente tem que se enxergar, e ver se isso eu posso, isso eu não posso, mas assim ó, claro, tu olha lá e tu quer vestir um, por exemplo antes, tu vestia tal tipo de roupa, aí tu quer ver, tu experimenta e já nem entra né? Então a gente fica um pouco triste assim, eu acho que todo mundo passa por isso, quem não passa, eu acho que, não sei, eu acho que a estética também é importante; a gente se preocupa com isso, imagina a mulher que não se preocupa com isso...” (Cláudia).

Após um período de 5 meses de intervenção, realizamos uma entrevista-individual semi-estruturada com as alunas-participantes que tinham 75% de frequência nas aulas. O foco central foi a maturidade e as mudanças que haviam percebido em seus corpos. Percebemos que a partir da história de vida de cada uma e de sua maneira de se expressar, elas foram se “apresentando com maturidade” sobre o momento em que se encontravam:

“Maturidade é (...) eu acho que já é uma época em que a pessoa fica mais centrada, mais calma, teoricamente é para se ter menos agitação. Acho que a pessoa avalia as coisas com mais... Não com tanta precipitação” (Lúcia); “Pra mim agora tá melhor, tá melhor. As crianças estão crescidas, tenho liberdade, saio a hora que quero, chego a hora que quero... Não chego a hora que quero, mas saio com ele, né? Viajamos, tudo... não tenho que dar satisfação de ‘ah, tenho comida pra fazer, tem...’, não. Pra mim melhorou bastante, essa idade que eu estou” (Leda); “Atingir a maturidade é viver, né? É ter chegado até esse estágio de vida, de desenvolvimento de vida. A maturidade é a curva descendente, né? Não tem

como a gente abstrair disso. Fisicamente a gente já não é mais a mesma, nós sabemos que não, né? Músculos, órgãos, o organismo todo começa a ter sua fase descendente... Só que, psicologicamente, eu acho que é um salto de qualidade, se a gente considerar que as experiências que se teve contribuíram para que a gente pudesse chegar até aqui. Então se a gente procurou fazer, ter as experiências da melhor forma possível, então é tirar proveito daquilo que a gente experienciou até agora. Acho que o saldo é bastante positivo, né? Talvez seja mais positivo psicologicamente do que positivo fisicamente. A gente adquire uma certa confiança e eu acho que se torna uma pessoa mais segura, né?, com uma capacidade maior de decisão e de dizer, de querer ou não querer fazer, de saber se isso é bom pra mim ou não é bom pra mim. E também faz-se escolha, né? Coisas que ao longo dessa vida a gente teve que abdicar, agora quem sabe tem a oportunidade de a gente vivenciar” (Fátima); “Quanto a mim, eu sou a única que sou diferente das outras (risos). Todo mundo acha que é ruim, pra mim é a melhor idade. Tenho mais liberdade, já passou aquela fase de menstruação, tudo tá livre. E eu, meus filhos grandes, tudo pra mim é a melhor idade, não é ruim, é ótimo. Eu to me gostando mais assim, porque agora consigo diferenciar as coisas. A pessoa antes fazia alguma coisa pra mim eu ficava chateada, agora não, agora já levo tudo na boa, tento conversar com ela: oh não é bem assim, é de outro jeito. E volto numa boa. E, antes eu ficava brava, ficava sem falar com a pessoa, e hoje em dia não. To mais flexível” (Soraia)...

... “Para mim a maturidade é mais uma etapa da vida, aprendizagem. Tem muitas coisas ainda pra aprender, que a gente acha que sabe, e não sabe; então acho que é mais uma etapa da vida... no temperamento. Eu to mais pacífica até, sabe? To aceitando mais as coisas; antigamente eu não aceitava, tinha que ser tudo muito certinho, sabe? E... de lenta, o que eu digo, é que eu to lenta mesmo, eu não dou conta de tudo que eu fazia com vinte anos, e eu quero fazer, sabe? Eu não sei se é o organismo da gente, até agora eu não entendi, eu não to tão velha assim, pra... Mas é que eu me programo assim, toda vida fui



muito de programar o que vou fazer no outro dia, sabe? E no outro dia... Vamos supor assim, eu quero lavar roupa, quero passar, quero limpar as janelas, fazer uma faxina nos armários; e eu dava conta de tudo e agora não dou mais conta. Eu não sei se eu que to lenta, ou o tempo que ta passando rápido” (Carmem); “(...) Estar na maturidade é olhar pra mim e me perceber muito mais, porque quando a gente é muito jovem, a gente não se dá conta de si mesma, porque daí a gente está mais voltada para o externo, tu tá preocupada em arranjar namorado, depois marido, aí depois vêm os filhos, aí vem a criação dos filhos... E quando a gente se dá conta, a gente chega na maturidade e a aí gente começa a se perceber. Primeiro em função das dificuldades, de mobilidade, de dificuldade corporal, emocional, e aí é que a gente se dá conta que está na maturidade. A minha juventude foi muito fechada, muito triste. A minha fase mulher foi doída; fase mãe eu quase não reconheci. Então agora, na maturidade, eu me sinto mais inteira. Talvez não muito como mulher; eu acho que é o que tá faltando hoje na maturidade é eu me olhar como mulher, mais como mulher, sem as loucuras de juventude que a gente faz, mas... Mulher, assim, porque tem me chamado muito a atenção as últimas vezes que as pessoas tão me dizendo que eu sou muito séria; então eu acho que eu preciso ficar mais feminina e alegre (risos). Então eu acho que não é a maturidade que trouxe essa seriedade, porque eu percebo que eu sempre fui uma pessoa mais ou menos fechada, mas eu acho que agora eu posso ter mais leveza de ser. Eu acho que a maturidade me dá esse direito. Mais nessa parte de contato comigo mesma, mais de maturidade, de consciência... que pra mim maturidade tá um pouco ligada à consciência e a gente querendo estar bonita, né? (Risos). Bonita pra si mesma, né? Essa é a consciência da maturidade: não é pra ninguém, é pra ti mesma. Pelo menos, por mim” (Sofia).

Pudemos perceber que abordar a questão da maturidade com as alunas-pesquisadas trouxe para as participantes uma espécie de busca por si mesma, uma vez que muitas demonstraram que não haviam ainda pensado sobre essa mudança de

etapa e o que ela tem significado na vida, como se tivessem esquecido um pouco de si.

Salientamos que o clima de afetividade construído nas aulas-encontro motivou nas alunas-pesquisadas o sentimento de pertencer a um grupo, de certa forma, “de iguais”, com interesses e expectativas/buscas semelhantes, o que favoreceu o relato e o (com)partilhar de situações e histórias de vida.

### **Primeiras apreensões**

A partir das reflexões realizadas junto ao grupo de alunas-pesquisadas do subprojeto de pesquisa “Práticas Corporais na Maturidade”, percebemos que iniciamos um debate acerca da maturidade e seus significados, mas que o caminho para essa compreensão precisa ir além dos primeiros passos que arriscamos aqui.

Neste momento, percebemos que esta fase da vida está associada a mudanças de um conjunto de fatores biológicos, psicológicos e sociais que, de acordo com a história de vida de cada uma, interferem em todas as esferas da vida.

Entendemos que a maturidade provém das experiências vividas durante todas as etapas da vida. Experiências estas que ficam registradas e deixam diferentes marcas no corpo de cada uma, além de permitirem, no caso das alunas-pesquisadas, que elas se colocassem inteiras, mais verdadeiras com elas mesmas, preparadas nas escolhas e para as situações que a vida lhes apontar.

A maturidade é um período em que a mulher volta o seu olhar para si, uma vez que as situações com família e trabalho – que se configuram como as que mais demandam atenção

antes disso – parecem estar mais resolvidas com os filhos já crescidos e a aposentadoria mais próxima. É um momento de salientar a responsabilidade para si mesmas. A partir dessa “auto-valorização”, é comum a busca por alternativas para cuidarem de si e também para preencherem o tempo e a necessidade de socialização.

De acordo com a realidade social pesquisada, essa etapa da vida é caracterizada por ganhos e perdas, mas, diferente de outras etapas – afinal ganhos e perdas acontecem o tempo todo –, é na maturidade que se têm condições de avaliar as situações com mais serenidade e a partir de uma visão mais global, provenientes do aumento da sabedoria adquirida com o passar do tempo.

Para as alunas-pesquisadas, as perdas mais significativas estiveram relacionadas com o aspecto do corpo físico, enquanto os ganhos, com a questão do conhecimento obtido a partir da experiência de vida.

Essas são algumas das características da maturidade mais significativas observadas pelas/nas alunas-pesquisadas do subprojeto de pesquisa. No intento de compreender melhor a maturidade e seus significados, contamos com as participantes do subprojeto, buscando construir coletivamente esse entendimento. Consideramos, indubitavelmente, que o exposto neste artigo se relaciona diretamente com a realidade e história de vida de cada autora, aluna-pesquisada.

Dessa forma, apresentamos elementos relevantes para as primeiras aproximações com o tema, mas reafirmamos, com o perdão do trocadilho, que o conceito de maturidade ainda precisa amadurecer.

Vemos o amadurecer como um processo contínuo, porque o entendemos como crescimento – consciência. Ele é resulta-

do/conseqüência dos caminhos percorridos na vida. Caminhos estes que trazem experiências e aprendizados significativos e profundos.

Sugerimos, portanto, que outros estudos nesse sentido sejam realizados, principalmente buscando investigar os conceitos em outras realidades, em grupos de diferentes locais, culturas e níveis socioeconômicos. Também parece interessante analisar a maturidade sob o ponto de vista masculino.

## Referências

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.

FISKE, M. *Meia-idade: a melhor época da vida?* Trad. Marina Porto Vieira. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1979.

OSHO. *Maturidade: a responsabilidade de ser você mesmo*. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Cultrix, 1999.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. C. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa – Portugal: Grandina, 1992.

## **Brinquedoteca: vivenciando a cultura lúdica infantil**

*Paulo Roberto Brzezinski*

*Fernanda Pimentel Pacheco*

*Solange Aparecida Schoeffel*

### **Infância – desafios da contemporaneidade**

Ao discutir sobre a infância na contemporaneidade percebe-se que um dos grandes desafios da sociedade atual diz respeito ao paradoxo de se ter uma grande produção teórica sobre infância de um lado, e do outro a incapacidade das políticas sociais e dos profissionais da educação, em lidar com as populações infantis.

A relevância social da infância atualmente se dá num processo paradoxal, no momento em que as crianças estão em menor número populacional e são alvos das situações de opressão e afetações das condições de vida. O paradoxo se revela no momento em que às crianças é atribuído o futuro do mundo num presente de opressão, quando “espera-se que sejam dependentes, quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas soluções originais para os problemas”. (POLLARD, *apud* PINTO & SARMENTO, 1997. p. 13). O paradoxo é inerente à construção do que se entende por infância.

Estudos no campo da Sociologia, Antropologia, história e psicologia têm auxiliado no entendimento de que as visões sobre a infância são socialmente e historicamente construídas e variam conforme as formas de organização social de cada época<sup>1</sup>. Portanto, em tais estudos é demonstrada a complexidade histórico-social do fenômeno infância, os quais indicam que, dependendo do contexto social em que as crianças se inserem, estas apresentam características específicas em razão do modo como são reconhecidas pelos adultos e pelos outros com os quais se relacionam, o que, por sua vez, constitui a possibilidade de se reconhecerem e se afirmarem enquanto sujeitos.

Nesse sentido, ainda que as crianças sejam vistas enquanto sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições da sociedade contemporânea, os seus direitos adquiridos acabaram por se configurar em avanços legais importantes – no que diz respeito ao seu reconhecimento enquanto cidadãos de direito e ao acesso à educação de qualidade – mas que concretamente ainda deixa muito a desejar. Kramer (2000, P. 69) aponta que as políticas para a infância deveriam representar a possibilidade de tornar as conquistas legais um fato concreto “...constituindo-se como espaço de cidadania (contra a desigualdade social, assegurando o reconhecimento das diferenças), de cultura (espaço da singularidade e da pluralidade), de conhecimento (em seu compromisso com a dimensão de humanidade e da universalidade); de indignação e resistência.”

Assim, ao se traçar políticas para a infância, os espaços para brincar, ler, escrever, ver, contemplar, experimentar devem ser garantidos por meio do acesso às escolas, às bibliotecas, às

---

<sup>1</sup> Em seu conhecido livro *Ariés* (1981), nos ajuda a elucidar os diferentes lugares sociais ocupados pelas crianças em diferentes contextos históricos e sociais retratados através de pinturas. As representações da criança foram desde adultos em tamanho reduzido, até figuras angelicais, junto às atividades da família ou isoladas, com ou sem brinquedos.

brinquedotecas, aos museus, às diferentes mídias, ao cinema, a programas de qualidade nas televisões, etc. Estes espaços devem assumir sua responsabilidade social para contribuir nessa dimensão cidadã da ação educativa e cultural.



No entanto, mais do que garantir o acesso à cultura e compreender as crianças como atores sociais de plenos direitos, é de fundamental importância o reconhecimento da capacidade da produção simbólica por parte delas e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (PINTO & SARMENTO, 1997).

Os adultos estão rotulando a infância como uma fase de inutilidade da vida, isso porque a sociedade capitalista, em que se vive, exige que todos, sem exceção, estejam sempre produzindo algo de útil para a sociedade. Infelizmente a cultura infantil não é vista como algo que valha a pena ser produzido e, portanto, para que a infância não seja um total “tempo perdido da vida”, as crianças passam por esta fase sem poder viver o presente, mas sim se preparando para o futuro.

Atualmente vê-se um movimento de tirar das crianças a capacidade destas de serem espontâneas e criativas, uma vez que a sua produção cultural está sendo totalmente substituída por uma produção cultural para a criança, onde o lúdico é visto como um objeto que já chega pronto até ela, fazendo

com que assuma um papel de proprietária e de não produtora do seu lúdico (MARCELINO, 1997).

Kramer (2000) salienta ainda que mesmo que as crianças aprendam com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo e a agressão; seu poder de imaginação, fantasia e criação vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Assim, as crianças estão sempre prontas para criar outros sentidos fixados pela cultura dominante, ou seja, a fazerem “história do lixo da história”.

### **O jogo, a brincadeira e o brinquedo: elementos que compõem a cultura lúdica infantil.**

Cada vez mais pesquisas têm enfatizado a relevância dos jogos, das brincadeiras e do brinquedo para o desenvolvimento infantil. Porém, o volume e a variedade de pesquisas que emergiram desde o final do Século XIX sobre essa temática, demonstram que a variação dos estudos tem uma relação direta com as condições políticas e sociais de cada contexto social. Kishimoto (1999) assinala a variedade de fenômenos que são considerados como jogo<sup>2</sup> e a conseqüente complexidade da tarefa de defini-lo, o que muitas vezes resulta em confusões em relação ao termo brinquedo e brincadeira.

Entretanto, tais confusões não minimizam a tendência em considerar o valor que o jogo, o brinquedo e a brincadeira exercem nas crianças de um modo geral. A temática sobre o caráter imprescindível dos mesmos na vida da criança foi e, atual-

---

<sup>2</sup> Kishimoto (1999) cita como exemplo os jogos políticos, de adultos, de crianças, animais, ou os jogos tradicionais que são conhecidos como tal: o xadrez, amarelinha, contar histórias, futebol, de “mamãe e filhinha”, etc.

mente, ainda é amplamente investigada pela Psicologia, Antropologia, Sociologia, Pedagogia, História e pela Filosofia.

Neste sentido, os estudos de Huizinga (2001) tornaram-se clássicos por procurar compreender o jogo como elemento da cultura. Mesmo constatando a existência do jogo na espécie animal, sua produção contribuiu para tirá-lo da condição pré-determinada instintivamente para acontecer. Seus estudos antropológicos trouxeram para o jogo um significado histórico e social por compreendê-lo como suporte no desenvolvimento e na preservação da cultura da humanidade e, portanto, no processo civilizatório. Compreendendo o *jogo* enquanto integrante da *cultura lúdica*, ambos são definidos pelas características do prazer, do caráter da não seriedade e do fim em si mesmo, da liberdade, das regras, e da sua limitação no tempo e no espaço, bem como são acompanhados de “um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’.” (HUIZINGA, 2001, p.33).

Kishimoto (1999) salienta que para definir o jogo é importante definir o brinquedo. O brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao seu uso. E o jogo, de modo explícito ou implícito, exige o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras. O brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade, reproduzindo o mundo e o modo de vida, podendo incorporar um imaginário preexistente. Brinquedo enquanto objeto é suporte para a brincadeira. E a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, inserindo-se no lúdico. Assim, brinquedo e brincadeira relacionam-se com a criança e não se confundem com o jogo.

Pautada nas pesquisas desenvolvidas por Gilles Brougère e Jacques Henriot no *Laboratoire de Recherche sur le jeu et le*

*jouet*, da Université Paris-Nord, Kishimoto (1999) afirma que o jogo pode ser visto como: 1. *O resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um sistema social* que, veiculado pela língua enquanto instrumento de cultura de cada sociedade assume a imagem e o sentido que lhe é atribuído; 2. *Um sistema de regras*, que é constituído por uma estrutura seqüencial que permite diferenciar um do outro; e 3. *Um objeto*, que serve como suporte da brincadeira.

Na visão de Benjamin (2002), os brinquedos são miniaturas do mundo adulto que podem ou não determinar a brincadeira da criança. É por meio das brincadeiras, e não no objeto em si, que a criança cria o conteúdo imaginário. Por esta razão, afirma que apesar dos adultos serem os responsáveis pelo acesso das crianças aos brinquedos, são as crianças que determinarão a função lúdica que ele vai representar para elas.

O brinquedo é estabelecido pelo conteúdo imaginário da criança; ele se afasta da imitação e se torna autêntico na medida em que menos autenticidade parece ter aos adultos. Porém, não se deve considerar que as crianças constituam uma comunidade isolada e nem que seus brinquedos sejam testemunhos de uma vida segregada. Os brinquedos, “são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo.” (BENJAMIN, 2002, p. 94).

Benjamin (2002) ainda entende ser difícil construir os brinquedos somente dentro da fantasia infantil. Como arte pura, há sempre um contato, mesmo de contraposição, às manifestações adultas. Os adultos constroem os brinquedos segundo seus pontos de vista do que é ser criança e quais suas necessidades e desejos. A partir disso, é possível visualizar o brinquedo como uma reprodução simplificada dos objetos da vida e da sociedade adaptados para a criança, e que está relacionado ao trabalho e às atividades dos adultos.

Brougère (1997 *apud* VOLPATO, 2002), concordando com Benjamim, entende que o brincar é a materialização de um projeto adulto destinado à criança. O autor destaca que o brinquedo participa da construção da infância, pois é ao mesmo tempo



conseqüência, reflexo e uma das suas causas. Demonstra a transformação radical ocorrida com o brinquedo em relação às suas características, ao modo de promovê-lo e até mesmo de consumi-lo nas três últimas décadas. Aponta como principais características dos brinquedos na contemporaneidade o predomínio do plástico sobre a madeira e o surgimento dos jogos eletrônicos, dos programas de televisão para as crianças que passaram a se utilizar dos desenhos animados como vitrines para os brinquedos e o surgimento da internet.

Neste contexto de consumo e de propaganda, Brougère (2004) afirma que as crianças se apropriam de forma ativa dos objetos culturais que são produzidos intencionalmente com significados voltados para as práticas culturais infantis e que têm influência direta da mídia. Quando os personagens dos desenhos infantis e dos filmes são transformados em brinquedos, fazem parte do universo narrativo e simbólico o qual, na maioria das vezes, determina o conteúdo imaginário das brincadeiras, a exemplo dos Power Rangers, Pokémon, YuGi-Oh. Mas, nem por isso, quando as crianças se utilizam dessas imagens

em suas brincadeiras, deixam de se colocar na situação, pois elas não recebem essas imagens passivamente, mas as interpretam, dando-lhes um sentido específico.

Frente a esta constatação Cerisara (1998) mostra que a brincadeira deve ser considerada uma atividade social humana baseada em um contexto sócio-cultural a partir do qual a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos próprios. Assim, Brougère (1998) afirma que se há a expressão do sujeito na brincadeira, essa expressão insere-se num sistema de significações a partir de uma cultura que lhe dá sentido. Denomina de *cultura lúdica* o conjunto de procedimentos que permitem tornar a brincadeira possível e que se configura numa combinação complexa entre a observação da realidade social, os hábitos de jogo e os suportes materiais disponíveis. Então, a criança constrói sua cultura lúdica brincando, ou seja, precisa partilhar dessa cultura para brincar.

É através das brincadeiras que as crianças começam a compreender como as coisas funcionam e entendem que existem regras a serem seguidas para viver em sociedade. As brincadeiras permitem a convivência e superação das frustrações, bem como a expressão dos sentimentos e pensamentos. Brincar é o meio de entender o mundo e solucionar eventuais problemas. A criança, brincando, adquire e desenvolve habilidades de pensamento e manipulação, assim como hábitos de paciência, perseverança a aplicação, que ajudarão a tornar possíveis aprendizagens mais complexas. Então, as brincadeiras ajudam a desenvolver habilidades cognitivas, sociais e físicas, bem como a trabalhar com o lado afetivo, aliviando pressões que o mundo externo impõe às crianças.

Vygotsky (1996) entende que o brincar facilita o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, destacando que a imagi-

nação nasce no próprio ato de brincar, sendo esta necessária para o verdadeiro conhecimento da realidade. Para o autor, ao se envolver na brincadeira de faz-de-conta, a criança utiliza a linguagem e participa de atividades importantes, adquire experiência, conhecimento e assimila os hábitos ou costumes culturais.

Esse mesmo autor salienta que a brincadeira permite à criança desvincilar-se das situações concretas, através da representação. Sendo assim um dos fatores principais do brincar é o significado e não o objeto em si. Neste sentido, ele permite o desenvolvimento da capacidade de definição funcional dos objetos e dos conceitos. Ao brincar, a criança faz coisas não habituais a sua idade, possibilitando o desenvolvimento de capacidades e habilidades diferenciadas. Também o brincar permite que a criança, ao entrar num mundo ilusório e imaginário, realize desejos que no mundo real pareciam impossíveis de ser realizados.

Referindo-se às idéias de Bruner, Kishimoto (1998) salienta que o jogo pode ser entendido como um meio que o ser humano tem de violar a rigidez dos padrões de comportamentos sociais da espécie. Também mostra que o autor analisou a brincadeira como um saber-fazer e um ensaio de rotinas, bem como analisou-a como uma forma de socialização que prepara a criança para ocupar um lugar na sociedade adulta e que contribui para a aprendizagem da linguagem Além disso, há



a função terapêutica da brincadeira, que prepara a criança para a vida social e emocional.

Brincando, o ser humano se reequilibra e recicla suas emoções e necessidades de conhecer e reinventar, desenvolvendo atenção, concentração e muitas outras habilidades. Através da brincadeira a criança entra em contato com os desafios do mundo, em busca de saciar sua curiosidade de tudo conhecer.

Assim, além de proporcionar o desenvolvimento infantil (físico, intelectual e afetivo), brincar propicia a preservação da cultura e favorece a socialização. A valorização da brincadeira garante o direito da criança a um crescimento harmonioso, livre e feliz.

Considerando toda esta importância atribuída aos jogos, brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento individual e social do ser humano, é fundamental que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural e, sobretudo, para que se mantenha o exercício do prazer de viver.

### **Brinquedotecas como espaço de valorização da cultura lúdica infantil**

Em nome da educação formal, cada vez mais cedo as crianças cumprem atividades dirigidas aos resultados de interesse dos adultos. O resgate do espaço, do meio e do tempo para as crianças brincarem espontaneamente é um dos maiores compromissos da atualidade. Mas a vida urbana, com seu ritmo intenso e suas grandes cidades, reduziu acentuadamente os espaços para o exercício do direito à brincadeira. A rua, que era antes o principal lugar de convívio social, entre adultos e

crianças, onde a criança tinha seu universo e o utilizava à vontade, dá lugar aos carros, fábricas, edifícios e violência.

Então, a ocupação do espaço e a valorização extrema da escolarização, para responder às exigências do mercado industrial, proporcionaram a saturação do tempo da criança com afazeres e deveres, restando pouco para o brincar espontâneo, o que diminuiu as possibilidades de descobertas infantis individuais, bem como diminuiu o desenvolvimento de suas relações e construções afetivas por meio do brincar.

Objetivando o resgate do brincar espontâneo como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, de sua criatividade, aprendizagem e socialização, é que surgem as brinquedotecas. Surgem como “demanda por alternativas de espaço social, em que a criança e seu universo sejam compreendidos e respeitados.” (PORTO, 1998, p. 184.). Nesses espaços, as crianças encontram não somente lugares que lhe faltam até em casa para brincar, mas também companheiros de jogo, sejam eles adultos, como os pais, ou crianças.

Nos países de língua inglesa estes espaços são chamados de *Toy-Library* (biblioteca de brinquedos); nos países de língua francesa, *Ludothèque*; na Suécia, *Lekoteks*; e no Brasil, *Brinquedoteca* ou *Ludoteca*. Mas, conforme Cunha (1997), há uma diferença entre as *Toy-Libraries* e as brinquedotecas brasileiras. Aqui, a atividade principal desse espaço não é o empréstimo de brinquedos, mas a abertura de possibilidades para que crianças possam brincar livremente por algumas horas diárias.

Os primeiros vestígios de brinquedoteca surgiram em 1934 na cidade de Los Angeles (Cunha, 1998), e sua divulgação mais ampla na Europa aconteceu por volta dos anos 60 e no Brasil a partir dos 80, estimulando instituições a destinarem atenção ao brincar. E uma característica comum à implanta-

ção de brinquedotecas em quase todos os países foi que a maior parte de métodos e recursos pedagógicos começaram a ser desenvolvidos a partir da necessidade de ajudar a estimular crianças deficientes.

Com relação ao Brasil, Cunha (1998) mostra que a primeira ludoteca foi instituída pela APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de São Paulo, em 1971, como um Sistema de Rodízio de Brinquedos e Materiais Pedagógicos. Mas somente em 1981 é criada em São Paulo, na Escola Indianópolis, a brinquedoteca aos moldes brasileiros, priorizando o ato de brincar, em detrimento dos empréstimos, embora também os oferecesse. A partir daí surgem novos núcleos de incentivo ao brincar por todo o país, que passam a ser subsidiados pelo poder público desde 1990.

As brinquedotecas são espaços sociais onde o brinquedo atua como mediador principal entre a criança e o mundo. São espaços organizados que favorecem a socialização, que é o processo pelo qual o indivíduo se torna membro de uma sociedade. “As brinquedotecas refletem idéias sobre a infância, o brinquedo e o ato de brincar e revelam necessidades específicas do momento histórico atual, marcado pelo surgimento irreversível da sociedade de consumo.” (PORTO, 1998, p. 184). Através da brinquedoteca as crianças têm a oportunidade de refletirem sobre este consumo, pois, ao brincarem neste espaço de uso coletivo, elas desvinculam do brinquedo seu aspecto de posse.

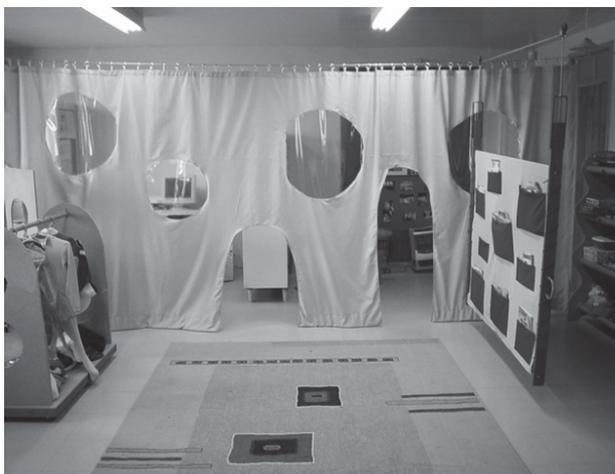
A brinquedoteca é um espaço que se destina à ludicidade, às emoções, ao prazer, às vivências corporais e ao desenvolvimento da imaginação. É o lugar da criatividade, da auto-estima, da resiliência, do desenvolvimento do pensamento, da ação, da sensibilidade, da construção de conhecimentos e das habi-

lidades. É um espaço voltado pura e simplesmente para a brincadeira, utilizando-se dos brinquedos como seu maior aliado.

Esses espaços, como instituições recreativo-culturais pensadas para crianças e adolescentes, favorecem e estimulam atividades lúdicas, oferecendo tanto os elementos materiais necessários – brinquedos, material lúdico, espaços fechados e abertos – como orientações, ajuda e companhia nas brincadeiras.

A brinquedoteca é um território onde é praticado o direito da criança à infância, já que se constitui como um espaço, especialmente lúdico, preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos.

Segundo Kishimoto (1998. p. 55), “cada brinquedoteca apresenta o perfil da comunidade que lhe dá origem”; dessa forma, entende que existem diferentes tipos de brinquedotecas, como: nas escolas, de comunidades ou bairros, para crianças portadoras de necessidades físicas e mentais, em hospitais, em universidades, para teste de brinquedos, circulantes, em clínicas psicológicas, em centros culturais, junto a bibliotecas e brinquedotecas temporárias. Mas, de um modo geral, as brinquedotecas visam valorizar as atividades lúdico-recreativas; proporcionar um espaço onde a criança possa brincar espontaneamente, sossegada e sem cobranças; resgatar



a capacidade de concentrar a atenção; desenvolver a inteligência, a criatividade, a autonomia, a sociabilidade; possibilitar experiências e descobertas; e incentivar a responsabilidade, a incorporação de regras básicas de organização e socialização e o respeito.

## **O LABRINCA**

O LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação) constituiu-se enquanto um projeto interdisciplinar envolvendo professores e alunos dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Biblioteconomia, Psicologia e Arquitetura, que se reuniram para desenvolver um projeto que articulasse pesquisa, ensino e extensão. Está inserido no Colégio de Aplicação (CA), freqüentado por crianças moradoras de diferentes locais da Região da Grande Florianópolis, de diferentes segmentos sócio-econômicos e de diferentes registros culturais.

Esse projeto, por propiciar a livre expressão e a experimentação de atividades lúdicas às várias crianças da escola, configurou-se como uma brinquedoteca num contexto escolar, objetivando valorizar a cultura infantil garantindo o acesso a uma variedade de brinquedos, brincadeiras e jogos. (PETERS, 2003)

A idéia de montar um laboratório de produção de conhecimento sobre o tema infância/ludicidade surgiu de dois fatores: da necessidade de criar um espaço dedicado para arquivar as descrições de brincadeiras e de jogos tradicionais pesquisados por alunos de Educação Física do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e, ao mesmo tempo, possibilitar o acesso e a experimentação de uma variedade de jogos e brinquedos que não eram disponibilizados aos alunos do Colégio de Aplicação.

É importante destacar que, no ambiente escolar, o jogo, o brinquedo e a brincadeira, que dão suporte para as atividades lúdicas, são compreendidos como educativos na medida em que as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto para trazer ao processo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento. Neste sentido, para Kishimoto (1999), o brinquedo educativo possui as funções lúdica (por propiciar diversão, prazer e até desprazer quando escolhido voluntariamente pela criança) e educativa (ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e apreensão do mundo).

Assim, o LABRINCA tem como objetivo geral *propiciar a garantia do acesso a uma variedade de jogos e brinquedos aos alunos do CA, através de um espaço lúdico para a expressão e experimentação da cultura infantil* (PETERS, 2003).

Nesse contexto, onde também são valorizados ensino, pesquisa e extensão, são desenvolvidos vários projetos. Entre eles, destaca-se o projeto intitulado *Brincando de animação: produções e re-significações da cultura lúdica infantil*, financiado pela REDE CEDES (Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer), do Ministério do Esporte – Governo Federal.

O *Brincando de Animação* teve como resultado a elaboração de uma animação a partir de materiais reutilizáveis, construí-



da por um grupo de 11 crianças de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação, através da realização de 10 oficinas teórico-vivenciais. Esta atividade, estimulou a percepção acerca da responsabilidade social sobre a reutilização e o reaproveitamento do lixo produzido em nosso cotidiano; propiciou às crianças o conhecimento dos mecanismos de produção midiática de modo a tornarem-se cada vez mais protagonistas de suas ações, atuando sobre a realidade e criando novos significados; além disso permitiu, através de aprendizado por experimentação lúdica, um despertar para o movimento do corpo, transformando o corpo estático diante da mídia em *corpo vivo*.

Nesse contexto, partiu-se do pressuposto de que brincar de animação propicia às crianças a re-significação dos conteúdos que estas assistem através da televisão, possibilitando-lhes novas formas de interação lúdica e novas relações com os outros e com o meio. Todo o processo se configurou como uma brincadeira, em que todos os envolvidos (crianças e adultos) vivenciaram os aprendizados de forma espontânea e horizontal.

Refletindo sobre todas as possibilidades que o LABRINCA oferece, entrar neste espaço não somente é incrivelmente mágico para as crianças, como também o é para os adultos. A experiência de participar deste contexto é fundamental para a vida acadêmica, profissional e pessoal.

O LABRINCA é um espaço que se estende além dos limites de suas paredes, já que permite sempre estar aprendendo a aprender mais e mais, aprender a se surpreender com o simples, aprender a crescer com o novo e aprender a gargalhar com vontade e emoção ao brincar e lidar com uma pequena grande pessoa que sempre tem a ensinar: a criança.

Vivenciar o LABRINCA é mais que realizar incríveis descobertas, é mais que se envolver com pessoas, que pela sua diferença fazem o sentido surpreendente da sua existência; vivenciar o LABRINCA, também não é somente a possibilidade de se capacitar profissionalmente, mas se capacitar diante do significado da vida.

## Referências

- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002. p. 81-102.
- BETTELHEIM, B. *Uma vida para seu filho: pais bons o bastante. Ajude seu filho a ser a pessoa que ele deseja*. São Paulo: Campus, 1988.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISCHIMOTO, T. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortes, 2004.
- CERISARA, A. B. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 123-138. cap. 6.
- CUNHA, N. H. da S. A brinquedoteca brasileira. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org.). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 13-22.
- CUNHA, N. H. da S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, A. et all. *O direito de brincar*. 4. ed. São Paulo: Brincare, 1998. p. 37-52.

## Esporte e lazer na cidade: a prática teorizada e a teoria praticada

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO T.M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.13-41.

KRAMER, S. Políticas para a infância, formação cultural e educação contra a barbárie – paradoxos e desafios da contemporaneidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2000.

MARCELINO N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1997.

PETERS, L. L. et all. LABRINCA: relato e reflexões sobre um projeto interdisciplinar. In: *Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Campinas: CBCE, 2003.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M; SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Ed. Universidade do Minho, 1997.

PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância e produção cultural*. São Paulo: Papirus, 1998. p. 171-198.

VOLPATO, G. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da Teoria Crítica. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, 23 (81), dez. 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

## **Alguns significados e contextos na análise da dança numa pesquisa-ação**

*Maria do Carmo Saraiva*

*Elaine Cristina P. Lima*

*Julieta Camargo Furtado*

*Andresa Silveira Soares*

### **Introdução**

Iniciar um texto sobre dança dizendo que ela tem sido considerada a mais antiga manifestação de movimento do ser humano já virou clichê, principalmente, nos textos acadêmicos, mas este registro serve para constatar uma contradição presente no universo do conhecimento sobre a dança: se, por um lado, diversos autores concordam sobre a dimensão histórica da dança, por outro, afirmam que a mesma tem sido pouco explorada como objeto de estudo no meio acadêmico (LEVIN, 1983, SARAIVA 2003, LOMARDO, 2005, entre outros). Para Rudolf Laban (1990), diferentemente das outras manifestações artísticas (a exemplo da pintura, arquitetura, poesia, entre outras, que deixaram vestígios), a dança, em sua história, não deixou muitas marcas, por se tratar de uma experiência essencialmente corporal. Por isso, existem poucos escritos sobre a dança: “a herança total da arte do movimento, ao longo da história, é tão escassa que dificilmente poderia ocorrer

rer ao grande público que existe uma relação entre vida social e dança.” (*Ibid*, p. 10). John Martin (2007), se referindo aos estudos em dança nos EUA, em escritos da década de 1930, dizia que “Não há qualquer literatura em inglês sobre dança, a não ser sobre aquela que trata das formas antigas já abandonadas pelos artistas de vanguarda; assim, os espetáculos propriamente ditos, são a única fonte de luz sobre o assunto...” (*Ibid*, p. 230) considerando, todavia, este autor, que a única fonte confiável para elaborar estas teorias seria a prática dos “melhores artistas” (*ibid*).

O interesse e os estudos mais sistematizados sobre a dança são muito recentes; surgem juntamente com a modernidade, que influenciou as novas formas de movimento e conseqüentemente de dançar. A dança moderna, por exemplo, surge com a industrialização, com o aparecimento das máquinas e a necessidade do homem em se adaptar a essas novas formas de movimento e de vida em sociedade (LABAN, 1990). Se antes a dança (clássica) representava a corte com suas construções sobre formas arbitrárias, tradicionais e fixas, agora importa rebelar-se contra o esteticismo frio deste sistema e uma destas formas é representar a vida dos operários, ora como meio de conscientização do movimento, ora como compensação pelo trabalho.

No entanto, acreditamos que a dança tem percorrido um caminho paralelo à vida, desde a idade primitiva até a idade contemporânea e, nessa relação, a vida e a dança se distanciam, se cruzam, se entrelaçam (a vida imita a arte ou a arte imita a vida?). A dança é considerada a prima pobre da arte e, como tal, seu reconhecimento é muito recente, restando ainda, uma considerável confusão a esse respeito tanto para o público como para os/as bailarinos/as. Esta preocupação, ainda nos dias de hoje, pode ser ilustrada pelos argumentos de Martin (1930).

É provável que em certas instâncias a dança apresente um desvio de padrões aceitos, porque tem sido esquecida – na verdade, detida propositadamente. Isso parece um pouco difícil de entender, quando percebemos que a dança, entre todas as artes, é a única que cria formas no tempo e espaço, simultaneamente (*Ibid*, p. 246).

Pensar a dança é pensar em arte e, nesse sentido, Gonzáles (2005), lembra-nos que as artes, assim como o esporte, se colocam a serviço de uma ideologia. Dessa forma, podemos dizer que não existe neutralidade nas expressões artísticas, pois ao longo da história podemos perceber que a arte ora se aproxima e reproduz a sociedade vigente, ora se distancia se contrapondo a esta mesma sociedade. Assim acontece com a dança: por vezes é apresentada com movimentos estereotipados, ditando as formas de dançar, de se movimentar, de se expressar, como é o caso das danças divulgada pela mídia e copiada pela maioria das pessoas. Em outras vezes ela se apresenta de forma crítica, reflexiva, confrontado, rompendo e denunciando os ditames da sociedade e as formas de movimentação alienadas.

No Brasil, apesar de sua obrigatoriedade no ensino regular desde a LDB – Lei de Diretrizes e Bases – (1996) e nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – (1998), a dança, na maioria das vezes, tem sido negligenciada, embora tenhamos presenciado o esforço de muitos profissionais no cumprimento destas solicitações. Um estudo recente (LARA, M.L.; RINALDI, I. P. B.; MONTENEGRO, J.; SERON, T. D., 2007) vem confirmar aquilo que professoras e pesquisadoras<sup>1</sup> da dança já conhecem. Ao realizarem um estudo a partir das abordagens metodológicas da educação física brasileira, o grupo do mencionado estudo concluiu que existe uma lacuna acerca do

---

<sup>1</sup> É notório ser a produção acadêmica sobre a dança realizada por mulheres, sem negar-se a produção de alguns pesquisadores homens; por isso, optamos aqui pelo registro no gênero feminino.

trato pedagógico da dança nas principais correntes teóricas da área, indicando a necessidade de outros alicerces para o desenvolvimento do conhecimento em dança na educação física brasileira.

Na pesquisa-ação que desenvolvemos em 2006 com professoras e professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, constatamos a existência de diferentes olhares e concepções sobre a dança, aspecto abordado e muito significativo nesta pesquisa. Percebemos, também, certo senso comum em relação ao ensino da dança, que entende, por um lado, que qualquer um pode ensinar a dança na escola e, por outro, que não possuem a formação necessária, aspecto que foi analisado no artigo anterior a este, referente à mesma pesquisa e publicado no primeiro volume desta coletânea.

O senso comum e a negligência com a dança no ensino formal são heranças de um campo de conhecimento que não tem reconhecimento em si mesmo, em que não existem muitos estudos relacionados e em que os professores não tiveram a formação necessária. Em decorrência disso, nossa preocupação neste estudo é trazer reflexões sobre esta temática, abordando a compreensão da dança e seus significados, na relação com os contextos que emergiram nas vivências, como elementos interdependentes na influência que exercem no seu trato pedagógico, e que poderá subsidiar a análise de sua prática em variados ambientes da Cidade.

Apesar de haver ainda pouca produção científica na área da dança-educação, como já constatado, temos o conhecimento de alguns grupos de pesquisadores de universidades que vêm desenvolvendo um trabalho no sentido de buscar elementos metodológicos para o ensino sistematizado em dança nas escolas brasileiras e não podemos deixar de mencionar o número

crescente de publicações de estudos advindos de experiências práticas em dança na escola. Exemplo disso é a realização desta pesquisa no âmbito Universidade-Escola, que proporcionou a formação de cerca de 30 professores da rede municipal de ensino de Florianópolis, mostrando que a dança pode e deve ser ensinada pelos professores e vivenciada pelos alunos, não somente no espaço escolar, mas também na suas vidas diárias<sup>2</sup>. Além disso, esta mesma pesquisa deu subsídio para a construção de dois artigos: o primeiro com o enfoque para a formação dos professores que traz uma análise de paradoxos existentes na relação entre a dança, a formação de professores e o lazer, dança e educação, dança e espaço físico e dança e lazer; o segundo, este escrito, irá focar o significado e percepção da dança, a partir dos olhares dos participantes da pesquisa, procurando-se, também, refletir relações entre a dança e a mídia, assim como entre a dança e a educação física.

## **Compreendendo e significando a Dança**

Inicialmente, o significado da dança emitido pela a maioria das pessoas entrevistadas<sup>3</sup> se configurou como possibilidades de conhecimento de si e como manifestação de estados de espírito e liberação de energias, de forma geral. Essas manifestações são necessárias à vida, pois que permitem às pessoas se

---

<sup>2</sup> Essa pesquisa teve como objetivo contribuir para a formação continuada de professores/as da rede municipal de ensino de Florianópolis, visando à dança como conteúdo de lazer e as possibilidades no contexto comunitário, possibilitando o diálogo entre as diversas compreensões de dança, para a formulação do trato teórico-metodológico desse conteúdo nos diferentes espaços de lazer e formação, abrindo possibilidades de garantir uma presença maior da dança em diferentes ambientes, especialmente aqueles que valorizem a diversidade cultural, o componente lúdico e o pedagógico.

<sup>3</sup> Segundo nossa abordagem metodológica, os dados foram obtidos por entrevistas, questionários e observações sistemáticas de todas os encontros-aula realizados. As entrevistas foram realizadas com 15 professores/as selecionados aleatoriamente, seguindo o tipo de entrevista semi-estruturada.

auto-afirmarem, serem “autênticas”, num processo de reafirmação da identidade, que, além disso, reflete o caráter lúdico e hedonista da dança e das danças de todos os tempos<sup>4</sup>. Numa das vivências realizadas, que deixava livre a possibilidade de movimentação, percebemos que, mesmo sendo a atividade especialmente cantada, em alguns instantes estavam todas as pessoas se movimentando, se embalando ao som da cantiga por elas mesmas realizadas. Nessa observação, podemos dizer que, em um primeiro olhar, o movimento próprio de cada um(a) se manifestou espontaneamente, percebendo-se que a descoberta da dança que cada pessoa pode realizar não necessita estar atrelada às imagens pré-existentes, como já havia sido observado por Maria do Carmo Saraiva et al (2005a) em experiências realizadas.

Todavia, as manifestações de felicidade, bem-estar, prazer, movimentação livre, etc., não comportam obrigações com a dança como campo de conhecimento que é arte e, sim, configuram um senso comum sobre a dança como auto-express-

são, desprovida esta, aparentemente, no seu processo de desenvolvimento, da imaginação e da intencionalidade, que caracterizam o movimento criativo e artístico e tornam a dança expressão simbólica, conforme Susanne Langer (1980). Nesse



**4** A dança, seja como arte, seja como auto-expressão, é portadora de múltiplas significações, conforme o tempo e a cultura. Segundo Denise Siqueira (2006), é preciso repensá-la a cada mudança de paradigma na história.

sentido, a dança até apareceu como algo que tem que ser apenas “*divertido*”, como falou um professor, e de forma geral é mais lúdica<sup>5</sup> do que cênica, mesmo quando os grupos se empenhavam em realizar a tarefa de exploração do movimento criativo, como aconteceu em uma experimentação com o material plástico-bolha. Esses aspectos se apresentaram já no primeiro questionário aplicado, quando a dança aparece de forma significativa como “*movimento*” e “*expressão corporal*”, em detrimento de seu entendimento como arte. Por outro lado, ao longo das vivências, os participantes se mostraram surpresos com a variedade de movimentos que podem ser utilizados na dança e descobriram que “...*imitar uma cadeira ou um relógio também é dança. Expressão corporal também é dança.*” E isto parece confirmar, que a dança é uma experiência estética que desenvolve uma “capacidade de percepção do mundo, tornando capaz de vivenciá-lo, refleti-lo e recriá-lo.” (SARAIVA et al, 2005b, p. 61).

Essa forma anunciada de percepção da dança também entende que, na vivência corpórea, “*a dança é uma totalidade!*”: a percepção cinética do todo corporal, que fornece conhecimento e sensação dos movimentos emitindo significados, conforme Maxine Sheets-Johnstone (1979). Para esta autora, segundo Saraiva (2005, p. 231)

[...] se o corpo transforma sua realidade física, tornando-se um símbolo (conforme Langer) supra-humano, cuja aparência é o centro de força, nem o movimento, nem a força que ele projeta, nem o próprio corpo, podem ser analisados em partes na dança, ou vistos como sequências espaciais ou temporais, pois a ilusão da dança é sustentada pela

---

<sup>5</sup> Cabe alertar, para que não se caia na exacerbação do lúdico, em detrimento do formativo, que, a dança se configura numa aprendizagem auto-poiética, capaz de criar, elaborar e re-significar movimento para a representação (SARAIVA-KUNZ, 2003).

unidade de uma aparência (ilusória) que não tem dimensões objetivas e mensuráveis.

As idéias sobre um corpo não fragmentado, em dança, nem sempre são objetivamente descritivas, como afirma Sheets-Johnstone (1979, p.45): “nós vemos que é assim, mas não sabemos como essa destilação da realidade se efetua”. Essa idéia, todavia, é a que tomou consistência nas perspectivas da dança que se conformaram na primeira metade do Século XX. O corpo, como o meio de expressão que estabelece a relação entre os movimentos corporais e os movimentos intelectuais e espirituais, como demonstraram Humphrey (1965) e Graham (1993), tornou-se espelho do espírito, vislumbrando perspectivas anti-dualísticas da visão de SER em dança, “pois o instrumento pelo qual a dança fala é o mesmo pelo qual a vida é vivida – o corpo humano.” (GRAHAM, 1993, p. 11).

Aos poucos, fomos percebendo a ampliação da compreensão do papel da dança nessa perspectiva, no nosso grupo de trabalho, evidenciando-se que entre suas funções está o “*po-der que ela tem de perpetuar culturas*”, e que, “*como arte, acompanha a história*”, expressando-se de diferentes formas, como mencionado.

Também, foi percebida, nas experiências, a riqueza do trabalho de movimento que aproveita a singularidade dos movimentos de cada pessoa, oferecendo “meios nas tarefas e no jogo de movimento, lúdicas e criativas, para o encontro das possibilidades de ‘cada corpo’ para a dança” (SARAIVA et al, 2005b, p. 70-71), promovendo a criatividade, pois “*a igualdade cria a estereotipia e isso acaba com a criatividade*”. Reflexões desenvolvidas na análise de um dos textos que foram trazidos para discussão em grupos, também observaram, sobre o tema “música e ritmo”, que o ritmo é uma singularidade da

pessoa, de forma que “...cada um tem seu ritmo... e que todos devem estar incluídos”. Falou-se, também, que quando se pensa em dança, logo se pensa em música, mas é reconhecido que a “música serve como apoio ao movimento” e que “se conseguíssemos aguçar os sentidos ouviríamos música o tempo todo (...) os conceitos de dança mudaram; quando se fala de dança se pensa na espontaneidade, quando nos sentimos todos agraciados (...) dissociar a música da dança foi interessante; essa dissociação nos tornou hoje, todos dançarinos”.

A compreensão de que a expressão emana do aguçamento dos sentidos abre caminho para as possibilidades de elaboração das formas artísticas, a partir de processos criativos. Segundo Ursula Fritsch (1990) a vida interna dos objetos/manifestações expressivas (uma pintura, uma dança, uma música, etc.) está vinculada às formas, movimentos, tons e ritmos apresentados, que suscitam coisas sensivelmente percebíveis, que remetem a pessoa às experiências vividas. Assim, é um “falar interno” que precisa ser aguçado, para articular o ser “em dança”: imagens, ritmos, gestos de dança, podem ser experimentados, sentidos e, com isso, tornam realizável o que antes era vago e difuso. Eles abrem os olhos para o nosso mundo, para o que nos acontece e nos move (FRITSCH, 1990). Eles tornam-se signos que descobrem “realidade”, como falou Adorno na Teoria Estética (1970); “dizem” mais do que aparentam ser; tanto quanto se constituem das coisas do mundo, do momento histórico, se constituem da história do autor da experiência. Segundo Adorno, é através das formas que a “vida interna” – o falar das obras – e o tornar outra realidade possível, se realizam.

Um dos momentos mais significativos de re-significação da dança, considerando-se que esta também passa pela reelaboração de conceitos, deu-se no diálogo sobre a técnica de movimento, já que se apresentaram as possibilidades de se

compreender a técnica da dança como a forma de cada pessoa se resolver em movimento para dançar, conforme a compreensão antropológica de Marcel Mauss (1974). Um professor afirmou: “A técnica é cíclica, assim como o homem se move, só o fato de servir o corpo já envolve uma técnica (...) cada um tem a sua e o mais interessante é ver como a técnica é cíclica. A técnica é utilizada para se chegar a um fim e logo passa e ser um meio para um novo fim”. A compreensão de que a técnica é o fazer e de que nas vivências do projeto não estávamos julgando as técnicas, porque as técnicas devem se adequar aos fins a que se propõem, é reforçada por outro professor: “*existe a técnica e a técnica, isso*



*é aqui!*”, encarando-se o que estava sendo feito ali como novas possibilidades, e não negando as outras danças.

Isso aponta a necessidade de se ampliar a compreensão da dança como forma de expressão humana, não cristalizada em técnicas pré-

formalizadas de estilos de dança, já que as próprias danças sistematizadas em diferentes estilos emergem de diferentes combinações de “tensões espaço-temporais” e de “tensões corpóreas”, que criam a força virtual que “é a essência de todas as danças, mas é unicamente qualificada pela sua verdadeira espacialização e temporalização em cada dança em particular. Se não fosse assim [...] não haveria nada único em nenhuma delas.” (SHEETS-JOHNSTONE, 1979, p. 41).

Sendo assim, entendemos que

a diferença e originalidade de cada dança, está na forma individualizada como a força virtual é temporalizada e espacializada; na forma única que cada vivência de temporalização e espacialização da força conforma e, portanto, descobrir a unidade espacial e a continuidade temporal de cada dança, só é possível na sua presença fenomenal imediata, pois seus elementos não existem separados um do outro, tornando passado-presente-futuro uma síntese inviolável no fenômeno; o tempo e o espaço da dança só podem ser explicados na sua organização interna, dentro da própria dança, na unidade e totalidade de um momento único de ser (SARAIVA, 2005, p. 231).

Os fundamentos fornecidos por Sheets-Johnstone (1979) esclarecem que para compreender a essência da dança, temos que analisá-la como um 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.

Uma professora que tinha mais experiência em dança<sup>6</sup>, no grupo desta pesquisa, comentou que perceber a linguagem corporal ajudou na atividade e discutimos essa função da dança, onde a linguagem verbal pode ser trocada pela linguagem corporal e onde o “fazer e o observar” têm função fundamental: o observar também é vivenciar, é inter-agir, é absorver e re-elaborar (SARAIVA et al, 2005b). Chamamos a atenção para o fato de que, quando se fica em silêncio, as atividades fluem mais, como quando com os olhos vendados aguçamos outros sentidos, uma boa oportunidade de desenvolver a “não-fala”, como registrado nas falas do grupo.

---

<sup>6</sup> Esta professora é bailarina de um grupo amador de dança da cidade.

Tanto nas vivências, quanto no questionário final, e ainda nas entrevistas, destacou-se o poder comunicativo da dança, um papel de reforço às relações interpessoais, onde se fazem amigos e se aproximam as pessoas, uma experiência cujo efeito pode ser ilustrado pela fala de um professor: “*Sabe o que eu percebi? Eu estou quatro anos na rede e é o primeiro curso de formação que eu vi que ninguém reclamou de ter que vir no curso. Foi prazeroso! Saímos, efetivamente, com material e bastante possibilidades*”.

Manifestações como algumas que foram registradas nesta análise, deixam claras as possibilidades atuais de se passar a estudar a dança a partir de sua efemeridade, de sua polissemia e como um corpo de conhecimentos que revela que ela é uma atividade humana altamente complexa que serve a muitos propósitos e desenvolve uma multiplicidade de tipos que proliferam, prosperam, declinam e se modificam através do tempo. (LAYSON, 1999)

Nesse sentido, procuramos desenvolver meios para uma educação estética que se pautem em perspectivas antropológico-genéticas, como já elaborou Fritsch (1980), uma proposta que abarque a concepção de “educação da percepção”, abraçada pelos educadores de infância, que busque a ampliação<sup>7</sup> das possibilidades de sentir e perceber relacionadas a todas as coisas, e que fomente a capacidade de percepção, a apreciação, a fruição e a crítica. Decorre disso a idéia de Educação Estética, que caracteriza as experiências sensorio-corporais elementares e as transforma em expressão simbólica.

---

<sup>7</sup> Esta é a posição de uma corrente de arte-educadores, entre os quais Vincent Lanier (apud BARBOSA, 1997, p.46), que diz: “[...] a experiência estética em geral [...] já é desfrutada pelo indivíduo antes que ele entre para a escola. Portanto, não a introduzimos para nossos alunos, mas a incrementamos a partir de algo que já está lá”.

As formas expressivas, todavia, precisam ser analisadas, também, dentro de pressupostos delimitados pelas perspectivas do contexto contemporâneo em que se realizam as práticas corporais e, nisto, deparamo-nos com a força do papel da Mídia e o contexto específico da Educação Física, em que nos envolvemos.

### **Reflexões sobre Dança e Mídia**

A relação da dança com a mídia está fortemente presente nos dados encontrados na pesquisa, o que mostra que os conceitos e percepções em relação à dança passam por re-significações de acordo com “tendências” midiáticas e do mercado. As formas simbólicas, como a dança, são hoje transformadas em produto de mercado e as professoras e professores revelaram que uma das suas fortes preocupações no contexto escolar é que a dança sofre por parte da mídia um crescente e violento processo de erotização (especialmente os programas de televisão brasileiros), calcando uma tendência atual e unificante à difusão e consumo de danças cujo conteúdo erótico e sexual é predominante, como constatado, entre outros, por Verônica Bergero (2006).

Sintetizando os aspectos destacados nas respostas, eles reforçam que a dança na atualidade é fortemente marcada pelo processo de mercadorização imposto pela mídia e pela indústria cultural, esvaziando seu conteúdo simbólico – que é arte – e seu potencial formativo e educativo, enquanto linguagem expressiva. Desta forma, o que temos é uma dança descontextualizada e desprovida de seus significados enquanto linguagem artística e educativa, como já observou Elaine Lima (2004) em outra pesquisa, o que pode reduzir o fabuloso uni-

verso da dança em “*três tipos de dança: dança da mídia: uma alegoria, não tem significado; dança como arte maior (balé): nem todo mundo tem acesso, as pessoas não entendem e só aprecia quem faz dança; e dança popular, que assumiu caráter de espetáculo, como o samba e a gafieira; tem mais caráter de entretenimento e não é mais social (popular)*”, como na fala desta professora.

É muito difícil superar as marcas que a mídia deixa e provoca na forma de dançar dos Seres Humanos, principalmente aquelas que já chegam como se fossem marcas de nascimento, ou seja, como se os movimentos da dança fossem postos como prontos e representativos para determinado estilo de dança. É certo que a dança é representada por alguns movimentos que a caracterizam e a diferenciam em estilos – por exemplo, os movimentos do Ballet clássico são diferentes dos de uma dança de rua –, mas o que se pretende refletir aqui é a relação que se desenvolve desses movimentos com a prática da dança, no senso comum, e que provoca exigências de reprodução daqueles que a distanciam no processo (de reproduzir) da “vida interna” da sua forma original, provida pelo ser se-movente, e

de seu conteúdo simbólico enquanto arte e expressão.

Hoje nos deparamos com uma proliferação tecnológica cada vez mais poderosa, onde as informações passam rapidamente de um país ao outro, quebrando bar-



reiras de tempo e espaço e influenciando na forma como vemos e agimos no mundo. Se pensarmos que a maioria dos brasileiros tem pelo menos um televisor em casa e que a internet não é mais “coisa do futuro”, podemos nos deparar com conflitantes questões que permeiam nossa sociedade e, nesse emaranhado, a dança. De forma crescente, parecendo por vezes instantâneo, é “criado” um novo grupo musical, uma nova novela, um novo *reality show*, um desenho animado, e com isso novas roupas surgem no mercado, novos produtos e novas coreografias prontinhas e novinhas em folha.

Paralelo a isso tudo está o aluno, a família e muitas vezes o próprio professor, seduzido pelas expressões plastificadas e esteticamente produzidas para o consumo sem fronteiras, um fetiche conduzido pelas beiradas da arte e influenciado pela colaboração de seres genéricos recortados de sua própria individualidade. A dança então começa a reproduzir movimentos corporais e a separar-se da sua essência, criando nos espectadores sensações que permanecem superficiais e logo esquecidas por uma nova criação da indústria cultural. Refletir esses aspectos nos leva a poder parodiar Garaudy (1980) perguntando-nos, hoje, “como a dança se torna uma língua morta?”

Se quisermos desvelar esse “segredo”, a história nos fará entender um pouco sobre como a dança se configurou e se modificou ao longo do tempo e, certamente, encontraremos boas respostas se apurarmos nosso olhar, observando criticamente os recursos e meios dos quais a mídia se apropria para desenvolver a dança que se nos apresenta nos dias de hoje.

Os estudiosos da Escola de Frankfurt (1923) e principalmente as reflexões de Theodor Adorno (1903-1969) nos levam a entender a dança hoje como parte da produção da indústria cultural. Para este pensador, na indústria cultural tudo se torna

negócio, pois ela é a própria face do capitalismo, trazendo consigo traços característicos deste sistema de organização da sociedade e que serve à ideologia dominante, ou seja, aos interesses daqueles que possuem mais capital. Está em seus pressupostos a produção cultural com fins lucrativos, onde a mídia (tv, rádio, jornais, revistas, etc.) conduz ao aumento de consumo, modificando hábitos, educando de forma a causar dependência, censurando e excluindo aqueles que não fazem parte dessa grande massa de espectadores e consumidores.

*A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão-somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada, e é isso mesmo que ele vem a perceber quando perde com o tempo a semelhança (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 136).*

Desta maneira a dança passa a ser, no senso comum e, de forma geral, no cotidiano das pessoas, apenas um objeto de consumo, sendo mais ou menos consumida conforme a sua exploração comercial e mercadológica, obscurecendo a percepção das pessoas para aquilo que as torna mais autônomas e conscientes. Ela passa a ser facilmente substituível, conforme os interesses do mercado. Além disso, ela chega com valores próprios e limitada pela ideologia dessa indústria cultural, que, por sua vez, é a própria ideologia, e nos faz consumir cada vez mais, conforme o progresso técnico e científico, a falsa promessa de felicidade. Quando dizemos que ela é a própria ideologia é porque percebemos que tudo tem sido regido por ela, mesmo a felicidade do Ser Humano, de uma maneira tão sábia e condicionadora que se torna arriscado discernir aquilo que lhe é peculiar de nossas verdadeiras necessidades.

A indústria cultural não está interessada em satisfazer nossas necessidades básicas como moradia, alimentação e educação, mas sim as necessidades do sistema vigente, garantindo através das necessidades criadas um consumo incessante, fazendo com que o consumidor fique sempre insatisfeito com aquilo que tem e passe a desejar e possuir ainda mais. Com isso, nos igualamos, cada vez mais, às coisas, dominados por interesses de outros e destituídos de nossa condição de Seres que sentem, agem e pensam.

Esse entendimento *a priori*, de forma bem simplificada, nos faz entender as mudanças que a dança vem sofrendo e suas conseqüências na educação, pois o grande braço da indústria cultural é a mídia e a mediação entre a produção e o consumo é feita, principalmente, através da televisão.

Andréa Lomardo (2005) analisa a cultura das mídias em seu estudo e aponta a TV como “a mídia das mídias”, cujo poder de absorver as outras mídias e formas de cultura é o maior. Na TV a circulação e a recepção da informação, mesmo que não idênticas, estão relacionadas e fazem parte do próprio processo de produção; e neste sentido, mesmo quando se desliga o televisor, os conteúdos ficam “incorporados” de forma direta ou indireta nos sujeitos, levando-os ou não a reproduzir ou consumir determinada informação/produto.

Nesta perspectiva, a recepção não encerra o momento de “transmissão” do conteúdo televisivo, mas abre a porta de mediações nas quais os bens simbólicos são “re-significados” pelos sujeitos, transitando num processo ininterrupto de codificação/decodificação onde os vários agentes sociais são ao mesmo tempo consumidores e produtores dos meios de comunicação (PALHA, 2006, p. 5).

A dança assim é vulgarizada como forma de produto, sendo produzida e difundida para o consumo das massas, sem sequer nos darmos conta que, como pano de fundo há interesses que levam a sociedade a um consumismo compulsivo e acrítico reduzindo a produção artística a um negócio. Junto com a dança aparecem, por exemplo, as músicas, as roupas, o estereótipo de corpo, os gestos e as expressões. Além disso, o constante apelo erótico que se apresenta nas coreografias incita principalmente a criança a uma sexualidade precoce, à cópia de uma “dança” desprovida de sentidos emancipatórios, de criatividade e expressão.

Quando se trata de analisar as danças popularizadas pela mídia, isto é, as danças da moda, o que se observa é uma crescente perda da espontaneidade e criatividade, sexualidade e erotização precoces, e em relação ao uso do corpo, uma crescente procura por desafios exagerados (esportes radicais levando à morte), imitação de ídolos emergentes, passageiros ou não, com uma exagerada valorização do corpo esculpido e malhado, custe o que custar. O corpo jovem, saudável, produtivo, tem sido cada vez mais valorizado e almejado pela sociedade de consumo (LOMARDO, 2005).

A banalização da dança acompanha ainda a ilusória fusão da realidade com ficção, através da repetição de informações, imagens, sons e movimentos como meras cópias sem significado para o Ser que dança. Ele apenas dança por dançar, porque viu e ouviu a música e sabe a coreografia sem errar, assim como olha sem ver e ouve sem ouvir, já que seus sentidos e suas percepções são limitadas ao que se passa na TV ou na internet. Sua capacidade de criar é mutilada por uma quantidade de movimentos e gestos que passam como feixes de luz nos mais variados sentidos e estilos; e tão rápido quanto o pensamento, a pessoa escolhe aquilo que tem mais

brilho ou que faz mais ela sentir-se Sujeito dentro de um determinado grupo. Por mais que nesse momento se encontre alegria e satisfação no que faz, já não se sabe ao certo se aquela satisfação é uma felicidade ou uma pseudo-felicidade.

Cássia Palha (2006) nos atenta que a TV constrói um presente que se basta a si mesmo, desvinculado de história e das relações sociais que se fizeram até aquele momento, impondo-se como capaz de naturalizar os acontecimentos, produzir cultura ou de nos fazer responsáveis por eles. Segunda a autora:

É nessa engenharia de “re-construção” das noções espaço-temporais, que os telespectadores menos críticos perdem a conexão com o processo de produção da realidade configurado na linguagem televisiva e passam a se relacionar de certa forma com o produto das programações, onde a ilusão de uma relação espaço-temporal direta se sobrepõe à realidade. Em outras palavras, é na superfície da aparência das dimensões espaço-temporais construídas, que a televisão tende a naturalizar o processo de construção de sua produção, socializando o sentimento de veracidade em torno de uma história cada vez mais midiaticizada pela lógica do espetáculo (PALHA, 2006, p. 9).

Até agora, diante destes apontamentos, parecemos pessimistas com a realidade diante de algo que parece sem saída... Porém, não é isso que pretendemos neste artigo. Como educadoras envolvidas nesse processo, precisamos de alguma forma marcar opiniões e atentarmos para questões que se apresentaram ofuscadas pelo feitiço que a mídia nos propõe. Reconhecemos que, de certa forma, a mídia serviu para divulgar a dança no nosso país, mas é preciso criticar o caráter que ela está assumindo e re-produzindo, principalmente nas escolas. Numa sociedade que se conhece e reconhece através de formas de interconexão, principalmente pela televisão, é preciso exercitar nossa capacidade crítica e nossa autonomia.

A experiência, inclusive desta pesquisa, nos leva a propor uma forma de dançar nas escolas onde o aluno possa se encontrar com a sua essência, com os outros, e resignificá-la através de movimentos livres, espontâneos e expressivos, pois

[...] o movimento auto-expressivo que se desencadeia numa vivência de um simples balançar-se ao som de músicas *pop*, como os alunos e as alunas fazem nas escolas [...], pode transformar-se, ao longo de um processo formativo que fomente aquela imaginação, no movimento logicamente expressivo<sup>8</sup> (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 122-123).

Assim, a proposta não é deixar de lado o que já existe, pois, apesar das críticas, é necessário partir de algo que já se tem conhecimento, mesmo que num primeiro momento pareça “reprodutivo e inconsciente”, mas tornar esse primeiro contato um salto para novas possibilidades, vivências e experiências. Esses aspectos sendo analisados e discutidos em processo efetivo de formação fazem com que uma das professoras lance

a todos nós o desafio de “...fazer com que a dança reprodutora se torne transformadora...”, além de constatar que “... o gosto cultural pode ser construído”, ou seja, pode-se re-significar a dança, no contexto educativo e, por isso, também na educação fí-



<sup>8</sup> Langer (1980, p. 188) diferencia os dois conceitos de expressivo: “[...] auto-expressivo, isto é, sintomático de condições subjetivas existentes, ou logicamente expressivo, isto é, simbólico de um conceito, que pode ou não referir-se a condições dadas faticamente”.

sica, pois pudemos compreender, nos dados fornecidos pelos professores e professoras participantes, que existe consenso quanto a dança ser, também, conteúdo da Educação Física, já que é vista como uma cultura de movimento.

### **Situando a Dança na Educação Física**

A dança é componente curricular da educação física, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e é nesta perspectiva que queremos refletir sobre ela neste artigo. Sem dúvida, a dança mereceria o seu papel enquanto disciplina específica nos currículos escolares, a ser ministrada por professores pedagógica e tecnicamente preparados, como defendem Márcia Strazzacappa e Carla Morandi em *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança* (2006), mas a discussão que pretendemos abordar aqui é sobre as relações entre a dança e a educação física, já que desde a fundação da educação física escolar a dança está inserida nela, primeiramente por meio da ginástica e posteriormente como componente da cultura de movimento. No primeiro caso, temos o surgimento, na Alemanha, no início do Século XX, das teorias do movimento relacionadas ao ritmo, que buscaram sua base nas teorias de Emile Jaques Dalcroze e Rudolf Bode. Esta, entre outras correntes européias, viria a influenciar, no Brasil, o ensino da ginástica, da rítmica e da expressão corporal na escola, os primeiros movimentos, dentro da educação física escolar que vieram a redundar nas propostas de dança para a escola (GRIFI, 1989). No segundo caso, como sugere o Coletivo de Autores:

[...] a educação física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela

está configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. (COLETIVO DE AUTORES 1992, p. 61, 62)

Considerada como um conteúdo marginalizado na educação, a dança, tanto quando incluída nos conteúdos das artes, quanto quando incluída nos conteúdos da educação física, passa por problemas e “aparece com maior frequência nas escolas sob a responsabilidade do professor de educação física.” (MORANDI, 2006, p. 95). Sendo esses dois campos, artes e educação física, marginalizados no ensino, a dança se torna quase inexistente no currículo tradicional escolar como um conteúdo sistematizado, mesmo a LDB assegurando sua inclusão. Segundo afirma Lívia Brasileiro (2001, p. 72) “reconhecemos a sua presença na escola, seja via a Educação Física, seja pela Educação Artística/Arte Educação. Essa presença, porém, é descontextualizada da discussão acerca da seleção cultural, realizada pelos currículos escolares”.

O modelo técnico desportivo tem predominado no ensino da Educação Física escolar, deixando de fora as mais variadas formas de cultura de movimento, como a capoeira, os jogos e as danças. Esse predomínio do esporte em relação a outros conteúdos tem origens sócio-históricas, é fruto da sociedade industrial. É um modelo que tem raízes fortes apesar das alternativas críticas já apresentadas pela área. Mesmo assim, podemos considerar a educação física como importante no papel de disseminação dos conteúdos de dança nos currículos escolares, considerando, por exemplo, a exigüidade do alcance à formação nos Cursos Superiores de Dança no Brasil, como já mostraram Strazzacappa e Morandi (2006).

As possibilidades de formação para o trabalho de dança nas escolas em Santa Catarina, por exemplo, estão nos cursos superiores de licenciatura relacionados à área. No caso da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde temos um curso superior de Educação Artística, com as habilitações em Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música, a dança está, então, presente no currículo do curso de Artes Cênicas, porém, nesse currículo, ela compreende menos de 10%, sendo que, nas disciplinas em que está relacionada, aparece sempre associada ao teatro. Nos demais casos, a dança aparecerá como disciplina (em geral, um semestre obrigatório) dos Cursos de Graduação (Licenciaturas e Bacharelados) em Educação Física, como é na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, também, na UDESC. Outros cursos no estado seguem, mais ou menos, este padrão.

Entre, alguns dos possíveis motivos que levam a dança a ser desconsiderada nas aulas de educação física está a falta de espaço físico adequado para a sua prática, a falta de capacitação de muitos professores para ministrarem uma aula de dança e a cultura de outros esportes, como ilustra esta fala: *“Eu acredito que a educação física também seja um possível espaço pra aula de dança, mas é necessário ter esse amparo, um espaço adequado, material, que o professor tenha o conhecimento, [...], é difícil pro professor, porque a universidade acaba não oferecendo isso, [...] o esporte é muito forte na universidade. Um som bom, um leque de ritmos diferentes, de cd's e fitas. [...] E a formação do professor, ele tem que ter um conhecimento no mínimo básico pra poder trabalhar com a dança”*.

De fato, a formação que um professor licenciado em educação física tem em dança é muito restrita e concordamos com Maria Luiza Miranda (*apud* PACHECO, 1994), que não

os qualifica para o ensino desta. Em nossa pesquisa, concluímos que os professores participantes demonstraram preocupação em relação ao espaço físico, à capacitação profissional e à esportivização da educação física, ao relacionar o ensino da dança em suas aulas.

Esses aspectos e, especialmente, a esportivização preponderante na EF, já foram apontados por Fritsch (1988), que coloca uma questão fundamental para a compreensão das manifestações *da e sobre* a dança na sociedade em que vivemos, que está relacionada justamente ao significado possível de ser a dança expressão de um sentimento oceânico, tanto como regressão ao narcisismo primário, quanto como manifestação do Ego adulto, que é o lugar socialmente atribuído a essa manifestação. Para a autora, o fato de sermos uma sociedade “esportiva” e não uma sociedade “dançante”, muito provavelmente é consequência de um sentimento “oceânico”<sup>9</sup> de dançar, um sentimento que não parece ser constitutivo da realidade e da normalidade, mas sim uma anti-realidade que, no seu reverso, desencadeia, também, a vergonha e as limitações do dançar.

No que diz respeito ao espaço físico e materiais colocados como necessários ao ensino da dança nas escolas, Brasileiro (2001, p. 76) afirma:

[...] pensamos, automaticamente, numa sala ampla, piso liso, espelhos por todos os lados, acompanhada de um som de qualidade, da mesma forma que pensamos em quadras sem buracos e com cobertura, bem como demarcação de todas as modalidades esportivas. Essa, sem sombra de dúvidas, não é a realidade das escolas públicas [...] de nosso país. O interessante a se notar é que, apesar da quadra

---

<sup>9</sup> O sentimento oceânico, liberado na dança, seria uma vivência global fundamentada na profunda experiência do prazer, segundo as análises psico-antropológicas e sociológicas desenvolvida por Fritsch (1988, p. 76).

não ser a desejada, nós continuamos a tratar o conteúdo esportivo, com seus limites, é claro, e o mais intrigante é que a quadra virou sinônimo de aula de Educação Física.

Em texto anterior referido a esta mesma pesquisa<sup>10</sup>, colocamos como forma de paradoxo a apreciação da dança nas escolas e sua não sistematização como conteúdo para o ensino. Num questionário respondido pelos professores, revelou-se que quase todas as unidades de ensino possuem trabalho relacionado à dança (projetos, brinquedos cantados, festas comemorativas, etc.), porém os professores reconhecem que a negligenciam, afirmando que isso se deve à precariedade de experiências e vivências em dança na vida pessoal e na formação inicial e também por falta de vontade dos profissionais na busca de novos conhecimentos. Portanto, como apuramos em nossa pesquisa, notamos um fator principal excludente da dança como conteúdo sistematizado na educação pelos profissionais de educação física, que é a falta de aprofundamento nesse conteúdo.

Para as professoras e os professores participantes, a experiência de formação continuada em dança foi algo positivo, como afirmaram enfaticamente. Verificando que a dança na educação é marginalizada e que as artes e a educação física não dão conta de trabalhar seu conteúdo, temos como de grande importância a pesquisa realizada, por essa ser uma pesquisa-ação, contribuindo para a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Florianópolis, qualificando o trabalho desses e permitindo-lhes maior amplitude de conhecimento em relação ao trato metodológico da dança na escola. Isso se afirmou na fala de uma professora, reforçando o

---

<sup>10</sup> Referimo-nos ao artigo *Vivências em dança. Compreendendo as relações entre dança, lazer e formação*, publicado no Vol. 1 desta coleção, intitulado “Esporte e Lazer na Cidade: práticas corporais re-significadas”, 2007.

papel da dança para os professores de educação física como muito mais que movimentos e coreografias: “*O professor de educação física deve trabalhar ao menos com a linguagem corporal, e como a dança faz parte dessa linguagem corporal ela é mais uma linguagem a ser trabalhada... É uma linguagem espetacular pra trabalhar com as crianças de forma lúdica, já que ela transmite muito prazer, alegria. [...] não de forma espetacular voltada pra espetáculo, não nesse sentido*”.

Assim, entendemos que construir um novo conhecimento a partir do que já se conhece é um processo difícil e lento, mas também profundo e gratificante, pois é parte de um aprendiza-

do que se dá pela experiência; quando se cria, se reelabora a compreensão de dança e das suas relações com a educação física. E os professores participantes demonstraram essa ânsia e satisfação durante o desenvolvimento da pesquisa, registrando que: *o corpo tem outras possibilidades de movi-*

*mento, até então desconhecidas ou esquecidas pelas crianças e também por muitos adultos.*

## Conclusão

Romper com as barreiras do desconhecido não é tarefa fácil. É como compor uma coreografia onde os principais bailarinos somos nós: seres humanos incompletos que se criam e



re-criam a cada instante, que esquecem os óculos da visão além do alcance em cima da TV ou dentro da tela do computador, que aprendem a cada passo e a cada movimento no espaço e no tempo, que inventam um gesto novo e que, mesmo caindo, ainda encontram forças para levantar. E o que dizer então de nossos alunos e nossas alunas? Das crianças? Pequenos seres que nascem imobilizados e naturalizados pelos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais do “homem moderno”?

Isso nos leva a pensar que o “pessimismo” que muitas vezes julgamos encontrar nos grandes teóricos ditos mais críticos, como o são os frankfurtianos, não deveria ser visto como tal, pois podemos aprender através de suas reflexões e procurar saídas ou pequenas brechas para a construção de intervenções que possam ampliar e conscientizar nosso papel de cidadãos na sociedade em que vivemos. Nossas invenções foram frutos de nossas necessidades, de nosso trabalho, da nossa ânsia de querer conhecer mais, ou seja, inventamos a dança ao longo da história e podemos ainda reinventá-la, se quisermos, conforme nossos anseios e necessidades, desde que nossos desejos não acabem nos traindo. A dança e outras atividades expressivas assumem o momento possível da transformação e a via de transformação possível de outros momentos, na perspectiva de um “estado estético” que provoca o esclarecimento de si e do mundo. Isso foi percebido com a ajuda dos enunciados dos interlocutores e das interlocutoras da investigação e da nossa própria experiência no ensino da dança, e permitiu elaborarmos algumas reflexões que perseguem o objetivo pedagógico de fazer aparecer a dança no interior da educação do movimento, como uma “outra forma de ser” da corporalidade sócio-histórica, construída tanto para homens como para mulheres.

É preciso, então, acordar a dança, a Bela Adormecida no mundo contemporâneo, picada pela agulha tecnológica da racionalidade, quebrar o feitiço sem precisar de um beijo do príncipe encantado, mas despertá-la através da educação e da força vital que é intrínseca a todos os Seres Humanos. Aliás, é preciso acordar o Reino inteiro para os acontecimentos, para os que estão se tornando, conscientizando e desenvolvendo ações transformadoras que possam “romper” com algumas das amarras que os tornam Seres coisificados. A nossa pequena brecha é a arte e a dança-educação. Você já tem a sua?

## Referências

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

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BARBOSA, A M. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo, Cortez, 1997.

BERGERO, V. A. *Indústria cultural e dança: superando cisões e reinventando humanidades na educação física*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

BRASILEIRO, L.T. *O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica*. Dissertação de Mestrado. Curso Mestrado em Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

FRITSCH, U. *Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft*. Verlust und Chancen symbolisch-expressiven Bewegens. Frankfurt: Afra Verlag, 1988.

\_\_\_\_\_. Tanz “stellt nicht dar, sondern macht wirklich”. Ästhetische Erziehung als Ausbildung tänzerischer Sprachfähigkeit. In: BANNMÜLLER, E.; RÖTHIG, P. (Orgs.) *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung*. Stuttgart: Klett, p. 99-117, 1990.

GONZALES, T. *A Violência Estética*. Faculdade de Ciências de La Actividad Física Y El Deporte (INEF). 2005.

GRAHAM, M. *Memória do Sangue*. Trad. Cláudia Martinelli Gama. São Paulo: Siciliano, 1993.

GRIFI, G. *História da Educação Física e do Esporte*. Porto Alegre: D.C. Luzzato, 1989.

HUMPHREY, D. *El arte de crear danzas*. Buenos Aires: Eudeba Editorial Universitária de Buenos Aires, 1965.

LABAN, Rudolf. *A Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ed. Ícone, 1990.

LANGER, S. *Sentimento e Forma*. Trad. Ana Maria G. Coelho e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LARA, M.L.; RINALDI, I. P. B.; MONTENEGRO, J.; SERON, T. D. Dança e Ginástica nas Abordagens Metodológicas da Educação Física Escolar. *Revista brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: Autores Associados. v. 28, n. 2, 2007. pp.155-189.

- LAYSON, J Historical perspectives in the study of dance. In: ADSHEAD-LANSDALE, J. e LAYSON, J. *Dance History, an Introduction*. London: Routledge, 1994. pp. 03-17.
- LEVIN, David M. Philosophers and the Dance. In: COPELAND, R. e COHEN, M. (Ed.). *What is Dance? Readings in Theory and Criticism*. New York: Orford University Press, 1983.
- LIMA, E. C. P. *Dançando na Escola, Politizando a Dança: Um estudo sobre o projeto Dança Escolar da prefeitura de São José*. Monografia de Especialização em Educação Física Escolar. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- LOMARDO, A. F. *A influência da mídia televisiva e de sua música no significado da dança: manifestação de valores e comportamentos em crianças*. Dissertação. Mestrado em Ciências da Motricidade – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, São Paulo, 2005.
- MARTIN, Jonh. A Dança Moderna. In: *Revista Proposições*. Dossiê Epistemologia e Teorias de Educação no Brasil: balanço e perspectiva. v. 18, n. 1 (52) jan/abr. 2007.
- MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- MORANDI, C. O descompasso da dança e da educação física. In: STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. *Entre a arte e a docência*. Campinas: Papirus, 2006. pp. 95-111.
- PACHECO, A. J. P. A dança na Educação Física: uma Revisão da Literatura. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Caderno 2. v. 21, n. 1, set. 1999. pp. 117-123.
- PALHA, C. R. L. Mídia televisiva e história: apontamentos metodológicos. III Simpósio Nacional de História Cultural, Florianópolis, set., 2006. Disponível em: <<http://oohodahistoria.org/artigos/SIMPOSIO-midia%20televisiva-cassia%20louro%20palha.pdf>>

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

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

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

SARAIVA, M.C. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. *Movimento. Revista da Escola de Educação Física*. UFRGS, v. 11, n. 3, set/dez, 2005.

SHEETS-JOHNSTONE, M. *The phenomenology of dance*. 2. ed. London: Dance Books, 1979.

SIQUEIRA, D. C. O. *Corpo, Comunicação e Cultura*. A dança Contemporânea em Cena. Campinas: Autores Associados, 2006.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papyrus, 2006.



## **As artes marciais no caminho do guerreiro: Para compreender a ‘juventude urbana violenta’**

*Carlos Luiz Cardoso*

*Deois Kiyoshi Kalvelage*

*Fabiana Cristina Turelli*

*Victor Matos Santos*

### **Aproximação da ‘intervenção urbana’**

Esse projeto pretende questionar formas alienadoras de trato com as práticas corporais e explicitar outros caminhos nesse campo. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa contribuem para problematizar as diferentes concepções de corpo (corporeidade) na contemporaneidade e suas diferentes expressões em relação ao conceito de espaço-tempo, bem como para orientar decisões no campo das políticas públicas relacionadas ao esporte e ao lazer.

A execução desse projeto atendeu, também, a uma demanda importante da comunidade acadêmica brasileira em função das problemáticas resultantes da natureza e do uso das práticas corporais, bem como das contribuições divergentes e, por vezes, antagônicas que provêm das diferentes áreas de pesquisa que compõem o campo acadêmico profissional da Educação Física, entendida aqui como Cultura de Movimento Humano.

Em nível local (CDS/UFSC), essa pesquisa tem um vínculo direto com outros que desenvolvemos, como por exemplo: “O mundo de movimento das crianças”; “O ‘se-movimentar’ na Educação Física escolar: o ‘tempo’ da aula e o ‘tempo’ do movimento”; e “Atuais paradigmas científicos espaço-temporais: novas condições na formação de professores”. Ainda destacamos os vínculos com outros projetos, como Aikido, Jiu Jitsu, Kung Fu e Karatê, todos oferecidos à comunidade da UFSC.

Com o surgimento dessa pesquisa integrada, esperamos analisar a pertinência, adequação e necessidade das práticas corporais contemporâneas, estruturando princípios teórico-metodológicos norteadores que prevalecem nas práticas corporais contemporâneas.

As Artes Marciais podem ser consideradas como um conjunto de ações que constituem a ‘quintessência humana’, que destaca não só o ‘caminho do guerreiro’ como as ‘técnicas de luta’ e os instrumentos necessários para que se alcance a harmonia, a serenidade, a paz interior e outras virtudes relacionadas à sabedoria, verdade e felicidade. Por outro lado, o Esporte, considerado como um conjunto de ações que proporciona educação, saúde e lazer, destaca e incentiva sua prática como instrumentos para se alcançar a qualidade de vida e o bem-estar físico, mental e espiritual. Embora as origens de ambos os fenômenos (Artes Marciais e Esporte) estejam distanciadas no tempo e no espaço (Oriente e Ocidente), passam a se encontrar, na Era Moderna, através da retomada dos Jogos Olímpicos; e a partir da década de 1960, as Artes Marciais (através do Judô), integram este mais alto posto na “vitrine” da cultura mundial esportiva moderna.

Diante desse fato, se justifica tal projeto como uma manifestação de compreensão e para apontar a possível forma ou

modo/maneira como algumas influências e fatores podem estar ‘desviando’ o ‘caminho do guerreiro’, como a mais ‘sublime e magna luta do ser humano com ele mesmo’, com o abandono dos fundamentos ‘filosóficos’ que priorizam a harmonia e a serenidade no ‘mundo’ e transformando tudo em ‘competição e negócio’, com graves conseqüências para o ‘ser humano’ e sua ‘vida cultural de movimento’.

Utilizando a metodologia interpretativa de exploração temática (hermenêutica), vimos examinando histórica e documentalmente vários tópicos, nos mais diferentes trabalhos de pesquisa (CARDOSO; TURELLI; GALVÃO, 2006, p. 42-3) e estes nos têm indicado dois pontos que julgamos de profunda necessidade reflexiva:

1. vendo as Artes Marciais nos dias de hoje: a) na forma de ocupação de espaços alternativos em academias que se estruturam em procedimentos ‘eccléticos’; b) com a ‘rasa’ preparação e fundamentação filosófica dos ‘instrutores’; e c) com a ênfase no ‘treinamento físico e técnico’ para as competições esportivas, concluiu-se que ela ganhou um significado que nós denominamos ‘**a destruição de uma ascese**’;
2. vendo o Esporte da Era Moderna, que hoje em dia: a) vem ocupando espaços nos diversos níveis de manifestação e intensidade na cultura de movimento; b) indica um padrão estético-corporal, que busca ‘preencher um vazio na vida do ser humano’, concluiu-se que ele ganhou um significado que nós (também como outros pesquisadores dessa área), denominamos de ‘**egobuilding**’, onde o sujeito ‘quer mais, sempre mais’, onde ele nunca está satisfeito, mas sempre em ‘busca de preencher um vazio’, conseqüência de um

tipo de cultura de movimento da sociedade contemporânea.

Até agora, nossas reflexões apontam para um ‘desvio’ da compreensão mais adequada para esse fenômeno. Os verdadeiros fundamentos da cultura de movimento foram desviados, e verifica-se aí um fenômeno chamado de sub-repção. O esporte moderno e a concepção de ‘*egobuilding*’ não podem servir de base para o nosso ‘mundo vivido’.

Diante disso, procuramos investigar diferentes culturas de movimento na contemporaneidade e as condições de contribuição na direção da formação da cidadania, da emancipação e da autonomia do ‘ser humano’. Como pesquisadores, nosso compromisso é contribuir com a capacitação de professores/pesquisadores, articulando ciência, arte e cultura popular na organização e planejamento das novas práticas corporais como possibilidades de Políticas Públicas do Ministério do Esporte do Brasil.

Nada mais se justificaria, perante tais constatações, que compreender, junto às crianças e jovens, as possíveis diferenças entre “briga” (do mundo exterior, com ‘os outros’) e “luta” (do mundo interior, ‘consigo mesmo’).

### **Sobre a emergência de ‘novos paradigmas’**

Vamos partir de três pontos básicos, tendo como horizonte o ‘ser humano’ que pretende atingir um estado de ‘saúde física, mental e espiritual’ através da prática das Artes Marciais – Kung Fu. Para tal empreendimento dispomos de uma visão da fenomenologia antropológica, que auxilia na compreensão do novo paradigma ‘espaço-temporal’ no mundo das

ciências humanas e sociais. Em seguida vamos nos amparar numa visão que auxilia na identificação das origens das tendências anti-sociais e da delinquência juvenil.

### ***Fenomenologia Antropológica no 'espaço-tempo' urbano***

Um conjunto de concepções que se harmonizam na compreensão do ser humano só é possível com a nova visão da Fenomenologia Antropológica, que reúne a Psicanálise e a Psicologia Analítica. Por um lado Binswanger e Boss e por outro Heidegger (*apud* CYTRYNOWICZ, 2006). Tal configuração deu origem à *Daseinsanalyse*, expressão usada para denominar o *ser-aí-humano* já como 'ser-no-mundo', ou seja, o esclarecimento do *existir humano*.

Todos esses autores buscavam a compreensão e o entendimento do fenômeno humano, não a partir da análise psicológica e muito menos da análise psiquiátrica, mas sim da "totalidade dos 'existenciais': da abertura original ('do existir') ao mundo, à temporalidade, à espacialidade original, à afinação ou estado de humor, o 'estar-com-o-outro', à corporeidade e o caráter mortal." (*Ibid*, p. 96).

Essa nova ordem fenomenológica permite ver a essência das coisas, pois precisamos aprender essa nova forma de ver e observar o homem. Heidegger realizou vários seminários para médicos, psiquiatras e estudantes e isso permitiu uma nova compreensão e desenvolvimento das bases e fundamentos da *daseinanalítica* nas questões da existência humana e das ciências humanas; e estas iam para além das ciências naturais e físicas.

A compreensão inicial refere-se ao significado do *existir*. A partir dele, vários questionamentos tornam-se importantes. Na nossa área de estudos (cultura de movimento humano e/ou

práticas corporais), destaca-se, segundo o autor acima citado, “... a percepção, a noção de corpo físico, corpo do homem e fenômenos do corpo, ocupar espaço e ocupar-se de algo, liberdade e vazio.” (*Ibid*, p. 97).

Outro campo de compreensão se abre com a visão da daseinanalítica, pois, diferentemente do conceito que nós da Educação Física/Cultura do Movimento Humano/Práticas Corporais usamos como Saúde Física, vamos encontrar agora o conceito de Saúde Mental: esta não trata somente de indivíduos doentes, mas sim ‘abre’ possibilidades para o caminho da medicina preventiva com abrangência para toda a sociedade.

Para não cair nesse ‘vazio’ e continuar com o ‘passo errado’ no sistema educacional, onde a preferência está na ênfase do ‘mercado competitivo’, principalmente na área esportiva, Stein (2003), faz um esclarecimento necessário entre o processo de formação humana e o fenômeno da competição; e con-vém que se reflita um pouco sobre ele:

Se, de um lado, a educação e a formação se constituem em componentes essenciais na evolução humana, mediante a aprendizagem, por um lado podemos perguntar-nos porque, ao fim desse processo da evolução humana, estamos no fenômeno da competição que está na base de todo o processo cumulativo. Essa questão toma uma forma profundamente delicada porque parece que o desenvolvimento do lado competitivo do ser humano implicou a redução de aspectos da moralidade que estavam ligados à *educação* e reforçou os elementos da *formação*, de tal modo que hoje podemos observar a predominância do conhecimento e da ciência. E isso quase sempre em conflito com aspectos da educação. É como se o progresso da espécie humana tivesse começado com a hegemonia da moral sobre a técnica e agora tivéssemos chegado a uma hegemonia da técnica sobre a moral. (*Ibid*, p. 79).

A nossa vida cotidiana necessita, portanto, desse novo paradigma antropológico. A reversão da direção evolutiva da espécie humana exige como meta alcançar o desenvolvimento das capacidades para perceber nosso próprio ‘caminho’, pois estamos no mundo junto-com-o-outro.

### ***Violência à criança e delinquência juvenil***

Para Forlenza Neto (2006), o psicólogo D. Winnicott apresenta uma teoria chamada “Transacionalidade”, onde o ser humano, quando no estado de criança (bebê), experimenta uma transição que vai do “si mesmo” (verdadeiro *self*, o “Eu”) para o “ego” (falso *self*, o “não-eu”).

Esse processo de amadurecimento é composição de muita amorosidade, mas também de muita agressividade. Essa fase inicial (do bebê/criança) se inicia num momento de dependência absoluta, uma fusão do bebê com a mãe. Esta fusão, que, segundo Winnicott (*apud* FORLENZA NETO, 2006, p. 17) chama-se “de centro de gravidade do ser, não se inicia com a criança, mas com a mônada *mãe-bebê* [...]”.

No decorrer do desenvolvimento e maturação do ser humano, da socialização primária (como criança), ou seja, dessa transacionalidade, para a socialização secundária (jovem/adolescente), tal processo, que também já foi comentado por Berger & Lückmann (1985), que foi tão marcante, cai no esquecimento e passa a atuar, daqui em diante, o processo cultural ‘transgeracional’, dimensões ‘espaço-temporais’ que contêm as criações humanas em forma de símbolos de ‘experiências vividas’ no tempo, conceito esse já possível de ser compreendido na leitura de Elias (1998 e 1994) como a quinta dimensão, ou seja, a ‘consciência do tempo’ ou a ‘experiência vivida’.

Como a realidade cotidiana dá-se num acontecimento relativamente rápido (hoje com a globalização econômica e a mundialização da cultura), as visões de mundo são constantemente substituídas. A violência às crianças, pelos adultos decorre desse processo. Os adultos não conseguem compreender tal movimentação ‘espaço-temporal’ simbólica da vida interior das crianças e, ao mesmo tempo, a rebeldia juvenil, é o resultado da perda desse apoio para a compreensão, que viria dos adultos, sobre a importância dos valores culturais mais sublimes, tanto que rebeldia (re-belde) significa ‘voltar a si em busca da beleza’ perdida na infância.

A influência do ambiente, as mudanças físicas, sexuais e agressivas são, segundo Souza (2006), traços características dos grupos de adolescentes/jovens, que buscam, nesse processo de crescimento, locais e ambientes de acolhimento do amadurecimento emocional. Por outro lado, Gorayeb (2006) diz que o psicólogo D. Winnicott pesquisou crianças no Pós-Guerra, identificando as origens das tendências anti-sociais e a delinqüência juvenil. Tornam-se insuportáveis, mas a origem desse estado de conflito interno provocante é motivada pela raiva e agressividade que sentem pelas condições às quais foram deixadas pelo “mundo dos adultos”.

O adulto violenta a criança quando não a compreende e a base desse conflito está, segundo Stein (2003), na dificuldade de discernir entre o ‘eu’ e o ‘ser-aí’.

A partir dessa maneira de pensar a objetificação, trivial no campo psíquico quando se fala no eu ou no sujeito, é superada por um estilo de ver que não passa mais simplesmente pela representação e pela reflexão. [...] É assim que dizer eu remete não àquilo que eu sou, mas a um modo como se dá o sentido pelo ser-no-mundo (*Ibid*, p. 102).

Continua o autor dizendo que essa dificuldade decorre do fato de que o ‘ser aí’ nasce da ‘compreensão do ser’, com vínculo no ‘espaço-tempo’, enquanto o ‘eu’ é um *como* que tem origem na relação sujeito/objeto, com vínculo no ‘tempo linear’, sujeito (*subjectum*) às leis de causa e efeito.

### ***Exercícios de Kung Fu – saúde física, mental e espiritual***

Nossa intenção é buscar, tanto na literatura como em experiências vividas por outras culturas, algumas possibilidades de trabalhar com a cultura de movimento humano, buscando uma melhor compreensão, tanto de oportunidades para o desenvolvimento de ‘viver papéis sociais’, pelas crianças e jovens, como também buscar outras formas de tratamento para o fenômeno ‘esportivo/competitivo’ do mundo moderno, que tanto influencia a vida das crianças e jovens na vida urbana cotidiana.

Antigamente Kung Fu era uma expressão que no dialeto cantonês, queria dizer “trabalho” ou “jornada de trabalho”. Hoje em dia é mundialmente conhecida, mas, na realidade, estas palavras nada têm a ver com técnicas de combate. Fora de Cantão (região do Sul da China), não eram conhecidas porque não apareciam em gramáticas. A expressão gramaticalmente correta para designar arte marcial é WU SHU, originária do mandarim<sup>1</sup>.

Alguém poderia perguntar: por que então foram escolhidas a palavra “Kung Fu” e não “Wu Shu” para representar Arte Marcial? Muito simples: sabemos que a estrutura física dos chineses é franzina (fraca), geralmente pequena, e, na maioria

---

<sup>1</sup> Vale lembrar que após 1945, Mao Tsé Tung designou o mandarim como língua oficial chinesa.

das vezes, ganhavam ‘lutas’ com homens duas ou três vezes maiores do que eles. Evidentemente, isso causava surpresa. Que técnica era essa que um homem tão pequenino podia ‘bater’ com facilidade em qualquer grandalhão? As pessoas indagavam aos chineses como se chamava essa técnica, essa “coisa estranha” que eles dominavam tão bem. Os chineses queriam explicar que, para saber tais movimentos, era necessário ‘treinar muito’, era preciso dedicar algumas horas por dia a essas técnicas, enfim, que era “um trabalho árduo” conseguir ‘tal condição física para luta’. Então, como não tinham vocabulário suficiente para conversar, respondiam simplesmente: “É KUNG FU” (o que significava: “trabalho intenso para ficar bom nisso”). E paravam por aí.

Há várias opiniões a respeito da origem do Kung Fu. Uma delas defende a idéia de que esta Arte Marcial foi trazida para a China por Po Ti Ta Mo (Bo-Dhi-Dhar-Ma), Monge Budista da Índia (28º Patriarca do Budismo Indiano e 1º patriarca do Budismo Chinês). Dizem que, por volta de 527 d.C., Bodhidharma trouxe uma Arte Marcial antiqüíssima, originária da Índia e ensinou-a conjuntamente com a doutrina do Budismo, no Templo de Shao Lin, conhecida como o Ch’uan Fa (Kung Fu), segundo a Coleção *O Livro* (s.d.).

Outra opinião, e provavelmente a mais correta, diz que dificilmente se saberá de onde vem o Kung Fu, porque o Imperador Tchon Tchi Woon queria ser o primeiro imperador da história da China e mandou queimar a maioria dos registros e documentos históricos antecedentes a ele.

Em alguns livros encontramos referência ao Kung Fu do ano 2.674 a.C., onde tropas do Imperador Woon Tai (chamado também de Imperador Amarelo) tiveram que conter uma rebelião de senhores feudais que queriam dividir a China entre

si. As tropas do Imperador venceram com uma técnica guerreira, conhecida como Wu Shu.

De qualquer forma, devido à enorme quantidade de opiniões a esse respeito, não podemos precisar exatamente a origem do Kung Fu. Mesmo assim, é importante que os praticantes desta arte marcial conheçam as opiniões a respeito.

Para se treinar Kung Fu, não basta apenas imitar os movimentos e as posições. É necessário “sentir” o que se faz, “ter vivência de luta” e “compreender a verdadeira essência” desta arte marcial.

Antigamente, o sistema chinês era bastante rígido e os mestres agiam com dureza. Ao demonstrar as técnicas, golpeavam realmente os alunos, para que aprendessem, através da prática e não apenas da teoria, pois diziam que muitas coisas não se aprenderiam somente ouvindo-se explicações. Segundo esse método, era necessário “sentir para aprender”. Muitas vezes, é difícil compreender esse aspecto, mas, com o passar do tempo, o entendimento vem naturalmente. Com a continuação do treinamento, vamos “adquirindo o conhecimento e a compreensão” de tudo aquilo que antes não víamos ou não conseguíamos entender. Mesmo o aluno, passando a instrutor, o seu processo de aprendizagem não termina e “a cada dia compreende”, com mais clareza, todas essas coisas, cujo conhecimento vai adquirindo ao longo dos anos.

Não só os leigos, como também muitos que se iniciam na prática do Kung Fu, nada sabem desta Arte Marcial, ou tem dela uma imagem falsa ou distorcida. Aceitam, em geral, sem restrições, a imagem criada e transmitida pelo “cinema”, considerando que os ATORES conhecem-na e que são eles os maiores lutadores de Kung Fu. Entretanto, não se pode esquecer que “no cinema muita coisa é fantasia”. As lutas não são reais, mas

combinadas e os efeitos técnicos são criados pelos diretores com a “intenção de apresentar o Kung Fu como algo impossível, secreto, misterioso”, a fim de atender a interesses comerciais.

A realidade, porém, é muito diferente, pois o Kung Fu não é constituído apenas de luta, apresentando cinco componentes fundamentais:

- a. **Prepara Físico:** o Kung Fu, através dos exercícios físicos bem dosados, respeitando as diferenças e necessidades individuais, auxilia na obtenção e conservação de excelentes condições de saúde. Algumas pessoas perguntam: “Por que treinar Kung Fu se não possuo nenhuma inclinação para a luta”? Ora, ainda que se considere apenas este primeiro aspecto – o físico – a prática do Kung Fu só poderá lhes oferecer vantagens, pois será no futuro, quando tiver mais idade, que o praticante poderá avaliar os benefícios obtidos;
- b. **Arte:** esse aspecto diz respeito à beleza, à harmonia e ao equilíbrio estético das técnicas e dos movimentos. Como todo o artista que se orgulha de sua arte, também o praticante de Kung Fu se dedica ao aprimoramento da sua técnica e sensibilidade, demonstrando toda a beleza que há em seu estilo.
- c. **Luta:** compreender a luta combinada e compreender o combate livre, sob as formas de *Luta de ringue* (regulamentos) e *Luta real* (briga de rua).
- d. **Pesquisa:** implica num minucioso trabalho de estudos, no sentido do aperfeiçoamento não só das técnicas de arte e luta, mas também dos exercícios utilizados para a obtenção do preparo físico, visando o desenvolvimento harmonioso e integral dos pratican-

tes, e na tentativa de aprofundar, cada vez mais, os conhecimentos adquiridos, objetivando fornecer meios para o desenvolvimento dos aspectos anteriormente abordados.

- e. **Filosofia:** constitui a base do Kung Fu e os alicerces que deverão sustentar todo o edifício que será, aos poucos, construído. É a procura da “compreensão de si próprio” e de “todas as coisas”. É o “aprendizado incessante”, que nunca se interrompe e nunca termina. É necessário ampliar a visão de cada dia, para não permanecer preso às próprias limitações, como um embrião encerrado num ovo. Cada qual, individualmente, deve procurar progredir, pois, segundo Imamura (1987), a meta é a descoberta do seu próprio “Eu”.

O Kung Fu não tem segredos, nem se propõe a realizar o impossível. Apesar de sua antigüidade, é um esporte bastante atual, pois não estagnou no decurso dos séculos.

Dentro do Kung Fu nada é inútil. Tudo o que se aprende tem aplicação prática. O praticante, porém, precisa começar do básico e treinar até adquirir firmeza, assim como a criança parte da alfabetização para chegar, um dia, à universidade. A aprendizagem se realiza passo-a-passo e requer autodisciplina e força de vontade. As matérias básicas devem ser estudadas, todas elas, até que se chegue a um estágio que permita tratar de especializações. O mesmo ocorre com o Kung Fu. Os degraus devem ser galgados um a um, sem pressa, mas com determinação. Para cada qual existe um caminho. É preciso, porém, trabalhar muito e se preparar para adquirir condições de escolha. Chegando o momento, deve-se escolher o caminho

desejado e prosseguir, então, no rumo traçado. Seu mestre pode indicar os caminhos, mostrando como andar em cada um. Mas a escolha é pessoal. É um problema que cabe a cada um resolver. E terá que resolver sozinho, sem ajuda.

## **O desenrolar da intervenção investigativa**

Esta pesquisa se caracteriza, segundo GIL (1986), como um estudo de caso exploratório-descritivo, que busca através do método interpretativo/compreensivo da hermenêutica, destacar pontos de ‘estrangulamento’ da vida cotidiana dos jovens e crianças no mundo contemporâneo.

Através dessas constatações, propomos bases e fundamentos para futuras intervenções, indicando e apontando para dados que possam contribuir para a criação de ‘políticas públicas’ no âmbito de comunidades urbanas com características, por um lado ‘violentas’, e por outro, ‘delinqüentes’, utilizando como ‘ferramenta’ de trabalho pedagógico a Arte Marcial, antiga arte de ‘aprender a viver’, apesar das circunstâncias do ‘mundo dos adultos’.

Um dos espaços de nossa intervenção foi a Casa São José<sup>2</sup>, que serve à comunidade, de nível sócio-econômico considerado carente (de periferia), e que conta com atividades como: capoeira, orquestra sinfônica, aulas de leitura, festas e atendimento psicológico através de jogos cooperativos. As crianças variam na faixa etária de 7 a 14 anos e o grupo conta com 19 crianças (09 meninos e 10 meninas).

---

**2** Ver referência à Casa São José em nosso trabalho anterior, com apoio da REDE CEDES/UFSC: LAWERT, R. W.; FONTANELLA, E. A.; TURELLI, F. C.; CARDOSO, C. L. As artes marciais no caminho do guerreiro: novas possibilidades para o karatê-do. In: SILVA, A. M. & DAMIANI, I. R. *Práticas corporais: experiências em Educação Física para outra formação humana*. Florianópolis: Nauembru Ciência & Arte, 2005, p.147-8, v.3.

O segundo espaço de intervenção é um projeto que é oferecido à comunidade, tanto acadêmica como àquela do entorno à Universidade, com um nível sócio-econômico médio, mas que no seu interior é bastante variado. O Laboratório de Estudos das Artes Marciais, vinculado ao NEPEF – Núcleo de Estudos Pedagógicos na Educação Física, se propõe a oferecer, em forma de Cursos de Extensão Universitária, as mais diversas modalidades esportivas (ligadas às Artes Marciais). Desde 1993, o projeto de Aikidô vem tomando a frente dessa idéia. Já oferecemos cursos de Jiu-Jitsu e Karatê. Tais experiências mostram a valiosa contribuição das Artes Marciais orientais na melhor compreensão etnográfica de outras possibilidades de ser ‘ser humano’, a partir de outros referenciais de ‘movimento humano’ e construção de símbolos ‘transculturais’. Esse grupo comunitário de jovens varia na faixa de 18 a 30 anos e conta com 18 indivíduos (13 homens e 05 mulheres).

Os encontros nesses dois espaços de intervenção tiveram a seguinte seqüência/procedimento:

*Esquema dos arranjos:* os encontros tiveram uma duração que variou entre uma e duas horas: nas sextas-feiras, das 9:30 às 11:30h, na Comunidade da “Serrinha”, e nas segundas e quartas-feiras, das 8 às 10h, na UFSC/CDS, seguindo sempre a estrutura da intencionalidade do grupo. Começa com uma movimentação leve das grandes articulações, tendo a seguinte seqüência: tornozelos, joelhos, quadril, coluna, ombros e pescoço. Esse estágio será chamado doravante, de *preparação*.

A seguir foram efetuados exercícios *preliminares* para a prática de Artes Marciais (de acordo com a preparação dos bolsistas – Kung Fu).

O próximo momento do encontro é voltado ao estudo das técnicas. O praticante executa uma série de repetições de uma

movimentação apresentada pelo instrutor. Geralmente esta parte foi feita em duplas, às vezes foi feita em grupos maiores. Além disso, o tipo de técnica apresentada influencia diretamente no ritmo de movimentação.

Para a Intervenção e Observação utilizamos o procedimento de “acompanhamento compreensivo”, tanto do ‘mundo de movimento das crianças’ (Serrinha) como do ‘mundo de movimento dos jovens’ (UFSC/CDS).

Usamos um Diário de Campo (das intervenções e observações), incluindo filmagens e fotos (quando permitido/autorizado). O Diário de Campo resulta das observações de todos os encontros na UFSC/CDS e na Casa São José. Este material coletado nos ajuda a lembrar dos encontros realizados nos referidos períodos de coleta de dados.

## **Descrição ‘compreensiva’ dos fenômenos e eventos**

Aqui vamos apresentar os dados coletados, partindo da lógica da organização do texto. Em primeiro lugar aparece a Casa São José, com o grupo de crianças e em seguida a comunidade universitária, com o grupo de jovens.

As crianças freqüentam essa Casa Comunitária porque não têm com quem ficar em suas próprias casas. Aqui são disponibilizadas também aulas de auxílio pedagógico, atividades de recreação, capoeira e outras atividades. São crianças que vivem dentro de um contexto da ‘grande massa populacional’ do país, ou seja, a grande rede complexa de convívio de mais alto nível de contradição de símbolos culturais e de sobrevivência.

Explicar para as crianças que o Kung Fu é uma Arte e que em sua grande maioria seus movimentos são baseados em movimentos de animais foi a grande animação. Embora tivesse ocorrido tal ‘frenesi’, observamos um alto índice de ‘competitividade’, gerando ‘brigas e confusão’.

No início das atividades tudo correu bem, mas logo depois de alguns dias, as crianças começaram a ‘socar o outro brincando’; e essa brincadeira tornou-se “séria/grave”, virando ‘briga’. Abrimos vários diálogos sobre ‘briga’. O mais interessante é que eles “não sabem porque brigam”. Têm consciência de que podem ‘se machucar’, de que não é ‘algo legal’, mas mesmo assim o fazem sem saber porque motivo.

As colocações das meninas são: “ela começou” e “eu sou maior do que ela”. As meninas foram percebidas ‘brigando mais que os meninos’. É um descontrole que gera ‘briga e violência’. Não sabem ‘perder’; mesmo que as atividades fossem não-competitivas, ainda assim não ‘sabiam perder’ e queriam sair do ‘encontro’ depois que perdiam.

O nível de competição fica bem evidenciado mesmo nas atividades de imitar animais. A simples falta de coordenação entre as crianças já provoca tal conduta.

Essa necessidade de ‘se sobrepor’, querendo o primeiro lugar na fila, sem saber o ‘para que’, gera uma leve noção de que ‘não vale a pena brigar’, mas mesmo assim ‘sentem’ necessidade disso. A ameaça de bater ‘no outro’ se mostra interessante, pois é a maneira dessa ameaça: “parecia uma ameaça de morte, algo bem sério”.

Quando não estão com ‘interesse’ e vêem os outros fazendo as atividades, começam a fazer também. A ‘atenção’ do professor provoca uma ‘tendência’, e o ‘tempo’ de permanên-

cia em fila, aguardando sua vez, cria ‘ansiedade’ e ‘estresse’. Elas querem estar sempre à frente ‘do tempo’.

Para elas, quem é ‘grande’ tem que ‘bater nos menores’. Não sabem para quê. A ‘competição’ é constante, e como citamos acima, é mais evidente entre as meninas. Até para fazer algo que não é muito agradável, como ‘servir de obstáculo’ para a aula de acrobacia, querem disputar para ver ‘quem fica no lugar’, apenas para ‘estar no lugar do outro’. Querem fazer o que ‘o outro’ está fazendo, independente de ser algo difícil ou que não seja tão agradável. Apenas querem tomar ‘o lugar do outro’. Constata-se uma vontade de ‘brigar’ impressionante.

Começamos, diante disso, com perguntas sobre a possibilidade de discernimento entre “o que é uma briga e o que é uma luta”. A maioria delas ficou calada nesse momento. Algumas falaram dando a idéia de que eram a mesma coisa. Então procuramos esclarecer a diferença: ‘briga’ é o ato de tentar machucar alguém, agir por violência, com intenção de ‘dano’ alheio. É uma conduta que se projeta para o ‘mundo externo’. Já a ‘luta’ não tem essa intenção violenta, possui ‘valores culturais e simbólicos’ que pertencem ao ‘mundo interno’. Após uma ‘luta’ da verdadeira Arte Marcial, os dois ‘combatentes’ saem cumprimentando-se, lutam para um aprimoramento físico, mental e espiritual. Não usam tal evento para machucar o ‘outro’.

Nas experiências que realizaram, mostraram saber ‘bater/encostar’ no ‘outro’. Incrível que especificamente nas experiências entre as meninas, percebemos que elas ‘batem com muita agressividade’, ‘puxam seus cabelos’, ‘fecham os punhos e socam umas às outras’, e nesta atividade comprovamos: “entre elas, sabem bater de verdade”.

Quando uma criança jogava ‘levando à brinca’, todos os outros ficam atentos e em silêncio por um bom tempo. Para

evitar que incomodassem os outros, começamos a levar as coisas mais ‘na brincadeira’. Essa variação de atividades entre ‘a brincadeira’ e ‘a seriedade’ surtiu efeito. Nesses eventos percebemos a diferença entre ‘o professor mais amigo’ e ‘o professor mais rígido’. Constatamos que nossa intervenção pode ser uma variação dos dois tipos de ‘papel’. É necessário que as ‘condutas’ do professor sejam variadas diante de diferentes situações.

Os encontros com os jovens contaram com 19 inscritos e 15 com frequência considerável (de ambos os sexos), com idades variando entre 18 e 25 anos de idade. Os encontros aconteceram duas vezes por semana (segundas e quartas-feiras, das 8:20 às 10:00h). Nem todos já praticaram alguma Arte Marcial. Possuem problemas das mais variadas ordens – física, sócio-emocional e espiritual.

Conversamos sobre a origem do Kung Fu, lembrando de nomes importantes como o Mestre General O-Fei (criador do estilo), o Mestre Li Wing Kay (representante do estilo no Brasil), e um pouco sobre o estilo Kung Fu Shaolin Garra de Águia, estilo adotado nesse projeto de pesquisa e intervenção comunitária.

No início dos exercícios percebemos algumas dificuldades:

- 1) na noção ‘espaço-temporal’; e
- 2) na execução de ‘movimentos incomuns’, mas que são específicos dessa Arte. Não menos difícil para os jovens, nos finais dos encontros, foi encontrar uma posição adequada e confortável para sentar, e fechando os olhos, manter a ‘atenção na respiração’. Eles alegaram encontrar muita dificuldade em ‘manter-se em silêncio’. Diante desse desconforto, movimentavam-se muito e não conseguiam ‘ficar de olhos fechados’.

Após alguns encontros, sempre antes do início dos exercícios, todos procuravam uma posição cômoda para uma breve ‘meditação inicial’. Esse exercício servia como uma iniciação ao processo de ‘concentração’, onde eles buscavam ficar ‘atentos’ à sua respiração. Constatamos que demonstraram tensão no exercício inicial de tentativa de ‘botar’ atenção no ‘diálogo interno’.

Os jovens possuem grande dificuldade em fazer ‘brincadeiras de criança’ como o “pula-mula” e os ‘rolamentos’. Não conseguem confiar nos companheiros no momento de pular ‘um sobre os outros’, dando margem para que os ‘erros’ (insegurança) ocorressem. Essa conduta nos exercícios mostrou-se ‘inadequada’.

Essa insegurança nos exercícios em grupo também é percebida nas atividades de ‘breve meditação’ inicial. Mesmo sendo jovens, apresentam muita tensão e dificuldade em manter-se em silêncio físico (relaxados e descontraídos) e em silêncio mental (quietos e atentos). A ‘tensão’ é muito perceptível entre elas.

Também nos exercícios de pequenas corridas para aquecimento específico do Kung Fu, notamos muita falta de ‘coordenação’, falta de conhecimento ‘corporal-sensível’ e de noção ‘espaço-temporal’, principalmente nas trocas de direção. Com o tempo essa desatenção tendia a uma melhora e o exercício inicial de ‘breve meditação’ ganhava agora mais ‘força’.

Embora a vontade de fazer os exercícios fosse sendo constatada, ainda faltava a presença de coordenação. Essa dificuldade gerava certa ‘inibição’, e quem era mais retraído não falava muito. Tinha dificuldade de ‘trabalhar’ junto com os outros e acabava se ‘equivocando na conduta do se-movimentar’.

Um jovem reivindicou que o exercício inicial de ‘breve meditação’ fosse ‘reforçado’, pois estava com dificuldade de

manter-se atento à aula e assim achava que poderia aprender as técnicas e os exercícios.

Na reflexão sobre a ‘breve meditação’, a maioria disse ser importante, pois “a meditação ajuda a concentrar-se na aula e esquecer de problemas alheios, o que facilita bastante em relembrar as técnicas”. A maioria conseguiu uma melhoria muito grande no exercício da ‘breve meditação’ inicial, conseguindo ficar ‘atentos neles mesmos’ por mais ‘tempo’.

Foi assim que os exercícios iniciais e finais de ‘meditação’ ficaram mais longos que nos encontros anteriores, dando mais tempo para o ‘treino mental’ ou ‘treina-mento(e)’ e auxiliando na lembrança de técnicas e movimentos mais específicos, como o desempenho nos rolamentos.

Quase chegando ao final do período de atividade do projeto, os exercícios de ‘meditação’ e ‘treino mental’ de técnicas e exercícios eram complementados com reflexões sobre a origem do Kung Fu e sobre o seu significado: Kung Fu é ‘trabalho árduo’. Também procuramos lembrar dos nomes dos Mestres desta grande Arte de ‘aprender a viver’.

Com a intensificação de exercícios de ‘concentração na respiração’, percebemos que os jovens ganhavam também uma capacidade maior de ‘treino mental’.

Os exercícios respiratórios de Qi Gong (ou Chi Kung) desenvolviam a capacidade de respiração polarizada. Notamos que as outras dificuldades iniciais (tensão e inibição) haviam diminuído e que os jovens se esqueceram do ‘corpo deles’ e se mantiveram mais ‘calmos e atentos’.

Após a ‘meditação inicial’, continuando em silêncio, e centrados na respiração, os jovens conseguiam ‘acalmar a mente’ (‘diálogo interior’). Esse é o verdadeiro ‘treino mental’ de

técnicas ('treina-mento'), podendo, a partir daí, dar ênfase 'às acrobacias'.

Também fizemos exercícios com olhos vendados, tocando uns aos outros, e tentando defender-se. Esse trabalho desenvolve a noção 'espaço-temporal', 'audição' e a 'propriocepção'.

Os jovens gostaram dessa atividade, pois introduziu uma 'nova situação', pela qual nunca tinham passado antes, fazendo com que dedicassem mais atenção quando da 'falta de visão'. Inicialmente ficaram 'retraídos', depois demonstraram um breve 'desespero', mas consideraram a criação dessa situação de muita importância na 'percepção de si mesmos'.

Nas reflexões finais, os jovens teceram sugestões e críticas. Destacaram os exercícios de 'breve meditação', 'concentração', 'atenção em si', pois todos esses desenvolvem capacidades para o 'artista marcial'. Gostaram do desenvolvimento da 'disciplina' que o Kung Fu proporciona e, através dos 'treinos repetitivos' e 'intensos', perceberam uma melhora na conduta, que inicialmente era tensa e inibida. Esse conhecimento corporal-sensível, de fazer movimentos que nunca fizeram antes, proporcionou um 'equilíbrio físico, mental e espiritual'. A auto-estima e a determinação por superar seus limites sempre esteve na direção de suas 'metas'.

### **Possíveis indicações na formação da cidadania**

Diante dessas descrições acima, indicamos a necessidade de elaborar "brechas", que conforme Hirai (2007), na monografia sobre o ensino 'aberto às experiências', trata-se de uma 'ferramenta de abertura interpretativa', que ele apresenta com muita propriedade na compreensão dos eventos 'comuni-

cativos’. Vamos então, de acordo com o autor, apresentar as seguintes ‘aberturas/brechas’.

- a. violentamos as crianças, que, diante da rede complexa do mundo dos adultos, perdem a chance de receber a ‘atenção pedagógica’ necessária para a compreensão da ‘corporeidade’. Elas sabem ‘fazer’ mas não ganham ajuda para ‘compreender’ suas ações, até porque é o ‘mundo emocional’ que dá origem ao movimento/ação; e
- b. a delinquência é resultado de um ‘desvio’ na conduta dos jovens. O sistema de ensino (formal) exige e avalia de acordo com o paradigma do ‘certo/errado’. Esta ‘tensão’ constante leva os jovens ao aumento da conduta ‘rígida’; e quando chegam à Universidade encontram-se com grandes dificuldades de usar o sentido da ‘atenção’ e da ‘concentração’.

### ***Violência e ‘corporeidade’ – novo paradigma***

Um novo paradigma em qualquer sistema de ensino (formal ou não-formal) deve ser compreendido a partir de uma compreensão imprescindível: “[...] a palavra movimento significa tempo”. É assim que Krishnamurti & Bohm (1985) dialogam a respeito da ‘física’ e da ‘educação’, ou seja, da ‘educação’ e da física; e então achamos mais conveniente denominar de ‘educação física’.

Nossas experiências com as crianças permitiram refletir sobre essa rede complexa da noção do ‘tempo’ e, junto disso, sobre o sistema de ensino e o sistema cultural que denominamos, juntamente com Hildebrandt (1985), de ‘mundo de mo-

vimento da criança'. Com a ajuda dos autores anteriormente citados, destacamos algo que julgamos conveniente, pois trata de um grande equívoco pelo qual a humanidade está 'presa'. Por isso eles afirmam que é necessário 'limpar a mente do acúmulo do tempo'; e esclarecem as origens dessa decisão:

[...] Estávamos dizendo que o tempo psicológico é um conflito, que o tempo é o inimigo do homem; e que esse inimigo existe desde o início do homem. Perguntamos ainda: por que o homem desde o início deu "um passo errado", seguiu "um caminho errado"? E, se foi assim, é possível ao homem voltar-se para outra direção, na qual ele possa viver sem conflito? Porque, como dissemos ontem, o movimento exterior é também a mesma coisa que o movimento interior. Não existe separação entre o interno e o externo. É o mesmo movimento. Perguntamos também se estávamos profundamente e passionalmente preocupados com que o homem voltasse para outra direção, para que não vivesse no tempo, apenas com o conhecimento das coisas externas. As religiões, os políticos e os educadores falharam: eles nunca se preocuparam com isso [...] (*Ibid*, p. 34).

Sobre isso, queremos destacar alguns itens. O primeiro, de que o tempo é o inimigo do 'homem' e existe desde o início 'da emergência humana'. Para que não fiquemos acerca de uma só reflexão acadêmica, passemos aos comentários de Elias (1998). Suas interpretações nos remetem ao enigma da 'origem do tempo' e assim ele diz que foi, definitivamente, com a emergência humana que a 'consciência do tempo' surgiu. Dentre todos os seres vivos, só o 'ser humano' possui tal faculdade reflexiva, e esta se manifesta como aquela denominada de 'experiência vivida'. Já destacamos isso em outros trabalhos (CARDOSO, TURELLI e GALVÃO, 2006; LAWERT, FONTANELLA, TURELLI e CARDOSO, 2005; CARDOSO, 2004; 2002a; 2002b), onde procuramos aproximar tais considerações ao 'mundo da

investigação acadêmica da Educação Física e do esporte', das 'Artes Marciais' e do que se julga mais adequado para nossa área de estudos, a 'Corporeidade' e/ou Práticas Corporais.

O segundo destaque refere-se a algo denominado de 'conflito'. Sua origem está no tempo, assim como também o 'medo'. Os adultos, por não saberem 'trabalhar' internamente com essa 'realidade', exercem 'poder, com o exercício do medo' sobre as crianças e jovens. As crianças, desde cedo, percebem as condutas dos pais. Também no ambiente onde moram, todas as outras crianças passam pelos mesmos processos. Este sistema de comunicação, que é 'invisível', mas não deixa de manifestar-se continuamente, produz condutas 'inadequadas'. Quando as crianças se encontram para 'brincar' ou participar de uma aula ou outro encontro instrutivo, trazem em seu interior esses 'conflitos'. Elas não sabem como 'manejá-los'. Então, aqui se torna imprescindível a 'presença' do professor, instrutor ou monitor.

Já sobre o terceiro item, destacamos que para a Educação Física em geral, movimento é o 'deslocamento de um corpo no espaço'. Considerando as 'leis de Euclides', que esclarecem como um corpo se move no espaço, é possível compreender o 'movimento externo', ou seja, a ação de um atleta ou de um aluno numa determinada circunstância, levando em consideração as 3 leis do espaço tridimensional cósmico. Em se tratando de Ser Humano, já não é mais possível conceber, na área de estudos e intervenção da Educação Física, um 'corpo' e um 'movimento' com as bases das leis tridimensionais. É preciso uma 'mudança de paradigma', pois o 'homem' é aqui considerado como o 'Filho do Tempo'. Não é mais regido pelas leis tridimensionais cósmicas, mas sim é ele um microcosmo, regido por outros princípios, leis, bases e estruturas. Seu tempo interior

ganha agora uma nova nomenclatura, chamada de ‘quarta dimensão’.

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

Esse é o ‘movimento interior’, ou seja, o ‘tempo interior em aberto’, aquele que ‘aguarda às mudanças do movimento contínuo da Natureza’<sup>3</sup>. Por isso a citação de Krishnamurti & Bohm (1985) a respeito da ‘limpeza do tempo’, pois a nova ‘direção da humanidade’, ou seja, a saída do ‘passo errado’, é dirigir-se ao ‘tempo interior’. Buscar a compreensão da ‘mudança de estado’ e esta só virá quando os profissionais da Educação Física conceberem o Ser Humano e suas multidimensões do espaço, tempo e espaço-tempo<sup>4</sup>.

Nas Artes Marciais a meta do ‘estudante’ é atingir a compreensão para poder conquistar o equilíbrio e a harmonia inte-

---

<sup>3</sup> Ver a esse respeito nota de rodapé específica da página 28, de Kuhn, Th. S. *O caminho desde a estrutura*. Trad. César Mortari. São Paulo: UNESP, 2006. Ali o autor faz um discernimento de movimento exterior ao movimento interior (como uma ‘mudança’), a partir de sua leitura da *Física* de Aristóteles.

<sup>4</sup> Ver a Szamosi, G. *Tempo & Espaço: as dimensões gêmeas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988, mais especificamente o capítulo 10, que trata do Presente: Nada senão espaço-tempo?

rior. O início desse processo tem na ‘atenção/concentração’ a base da ‘formação artística’. Espera-se que o sistema educacional possa perceber a importância desse ‘caminho’ interior, lembrando a palavra ‘pedagogia’ – ‘a arte de conduzir as crianças’ à formação da cidadania.

Sobre o quarto item de destaque, deparamos com a religião, a política e os educadores. Neste ponto, vamos nos ater à educação, pois esta configura-se uma ‘grande falha’. O sistema de ensino e a produção/transmissão de cultura não são compreendidas a partir das estruturas ‘espaço-temporais’, e também ‘falham’, pois se ocuparam em confundir ‘ensinar’, que é a arte do magistério (‘magi’ = imagem, ver e ‘stério’ = som, ouvir), ou seja, ‘a arte de ver e ouvir’ o aluno em processo, que tem a capacidade de ‘transmitir conhecimento’. Educação é ‘cultivar o Ser’ do Ser Humano e esse não é ‘transmissível’, mas tão somente ‘compreensível’ através da ‘experiência interior’.

Dessa forma, tentamos esclarecer que a conduta dos profissionais da nossa área de estudos, tende, de modo ‘invisível’, a criar circunstâncias de ‘vivências e experiências’ no ‘se-movimentar’, onde se constata que violentamos as crianças, pois a rede complexa do ‘mundo dos adultos’ não concebe novos paradigmas educacionais e culturais, e assim perdemos a chance de ‘tomar nova direção’ por ‘falha’ na percepção na ‘atenção pedagógica’ necessária na compreensão de ‘corporeidade’. Nossa formação acadêmica está ‘muito distante’ dos atuais paradigmas ‘comunicativos’, fundamentados pela ‘teoria geral dos sistemas’ de meados do século passado, iniciados por Ludwig von Bertalanffy (1973), partindo da área da Biologia e se estendendo para a ‘Comunicação’, ‘Psicologia’, ‘Psiquiatria’,

---

5 Ver Neves & Samios (1997), que organizam textos esclarecedores sobre a ‘nova Teoria dos Sistemas’, que Luhmann se propõe a desenvolver tendo na base dessa construção o ‘Conhecimento’.

‘organismos vivos’ e outros. Posteriormente foram retomados por Humberto Maturana (2002) e Niklas Luhmann<sup>5</sup>, entre outros.

### ***Delinqüência e o ‘cuidado de si’***

Delinqüência pode ser entendida como um ‘estado’ ou uma ‘qualidade’ na qual está presente uma degeneração dos hábitos e costumes da vida cotidiana. Esta ‘falta’ constatada na conduta dos jovens é muito freqüente, não porque eles saibam disso, mas sim pelo fato de ser uma ‘fase de transição’ muito delicada. Herculano-Houzel (2007, p. 27) esclarece que: “Longe de estar pronto, o cérebro adolescente passa por um longo período, de ao menos dez anos, de remodelagem e aprendizado – e essas mudanças estão na base do comportamento juvenil”. A pesquisadora termina o artigo afirmando que essa conduta é o resultado de um cérebro em ‘transição/formação’, a caminho para se tornar um adulto, um cidadão.

Constatamos junto aos jovens que participaram do nosso projeto, que, durante as intervenções para a prática de Artes Marciais, seus exercícios e seqüências de técnicas corporais, tanto para a aquisição de ‘resposta hábil’ nos movimentos artísticos como na capacidade de ‘concentração’, apresentavam certa dificuldade de manter a ‘atenção’ nas instruções e também de manter a ‘atenção em si mesmos’.

A disciplina é a ‘chave’ do aprendizado nas Artes Marciais, no entanto tal dedicação tomava uma ‘outra direção’. Nosso sistema de ensino e cultural desenvolveu nesses jovens uma capacidade de voltar a atenção sempre para ‘o mundo exterior’. Diante dessa constatação, fazer com que dirigissem, agora, de uma hora para outra, a atenção para ‘si mesmos’ tornou-se um desafio. Aos poucos os jovens foram dando-se con-

ta de que essa 'outra direção para o tempo interior em aberto' é uma possibilidade concreta. No entanto ainda ficou distante o fato de 'entender e realizar' tais exercícios artísticos com mais 'profundidade'.

Esse 'desvio' atencional apresentado pelos jovens resulta de um 'passo errado' em nosso sistema educacional, como já destacamos anteriormente, tanto que em recente pesquisa realizada sobre os atuais fundamentos da 'nova corporeidade' e o 'novo conceito do 'se-movimentar', constatamos, tanto entre as perspectivas inovadoras no interior da Educação Física como em Práticas Corporais, a concepção do 'cuidado de si'. Esta, como na nova 'proposta' de Silva, relatada por Cardoso (2004, p. 110-111):

[...] faz uma reflexão sobre os novos e possíveis fundamentos da corporeidade, a partir do entendimento do 'cuidado de si', com origem no conceito grego de higiene e de uma estética que acompanhe toda uma evolução da existência humana, constituindo assim uma nova cultura e talvez uma nova ciência, estabelecendo uma nova relação com a natureza interna e externa. Tal proposta se origina, no sentido de que tanto a idéia de corpo como de movimento está baseada numa concepção centrada na dimensão anátomo-fisiológica, sendo assim, passiva, não-criativa, a-histórica e desprovida de subjetividade. No entanto ressalta a autora que, tanto a raiz que separou corpo e mente, criou também o antagonismo entre educação e saúde, como se fossem processos separados, para partes isoladas do indivíduo. Sugere, portanto, para a comunidade científica da área da Educação Física, um trato dialético com estas dimensões para que não se corra o risco de novo reducionismo e aproximações com o idealismo.

Continuando a verificação dessas propostas inovadoras no interior da Educação Física, vamos nos deparar com o trabalho de Kunz (2002), que apresenta uma unidade didática de

ensino para crianças e jovens com ênfase no conceito do ‘conhecimento de si’. Espera com isso que a visão superficial desse conceito, em forma de ‘auto-ajuda’, seja concebido como algo mais profundo e amplo do ser humano, procurando “desenvolver possibilidades de dirigir ações na Educação Física para conduzir ou pelo menos orientar um processo no questionamento filosófico do ‘quem sou’?” (*Ibid*, p. 19).

O autor esclarece que não fez reflexões acadêmicas fundamentais, no entanto destaca que retira tal conceito do “cuidar de si” da obra de Sócrates, apresentada por Platão. É ao ‘conhecimento de si’ que Platão (1987) se refere, dizendo que esse ‘cuidado’ deve ser despertado e mantido em permanente vigília, pois é assim que o homem é ‘autoconstruído’: a partir de seu próprio centro.

### **Sugestões de Políticas Públicas e formação de professores/profissionais**

Para sugerir políticas públicas na formação de professores/profissionais da área de Educação Física e/ou Práticas Corporais, é preciso relembrar as ‘aberturas/brechas’ do item anterior, que denominamos de cultura de movimento humano (‘se-movimentar’), como aquelas que exigem a nova noção ‘espaço-temporal’.

Essa concepção é elaborada por Elias (1994 e 1998), quando trata daquilo que é ‘simbólico’ e do ‘tempo’. Por isso que para ele a cultura é algo que transita entre o espaço e o tempo, mas que na verdade se guarda de forma ‘transgeracional’ numa dimensão chamada ‘espaço-tempo’, ou seja, a ‘quinta dimensão da consciência do tempo e da experiência vivida’. Nesse

caso, tanto a ‘consciência’ como a ‘vida’ viriam de um *lugar* ‘fora’ do espaço e do tempo, como já dizia o ‘saudosos professor Inezil’ quando se refere à “Utopia” de Thomas Morus e ‘sua ilha paradisíaca’, em sua obra *Marinho* (2005, p. 104), expressão que vem do grego e que quer dizer “lugar que não existe” (ou = não; + *top*{o} + *ia* = lugar), ou seja ‘de nenhum lugar’.

A vida acadêmica é, tanto para os alunos como para os professores, um espaço público. Os primeiros ficam por um período relativamente curto, já os segundos percorrem uma carreira didático-científica, destinando ‘quase’ todas as suas ‘forças’ em busca de uma ‘meta’: “ampliando e aprofundando a formação humana”. É com esse lema que a UFSC faz a divulgação, em um ‘cartaz de propaganda’ virado em direção ao público externo/interno, das capacidades e potencialidades que visam à cidadania.

Instituições Federais de Ensino – IFE’s, no Brasil, se caracterizam como uma confirmação de Políticas Públicas do estado brasileiro, a partir de meados do século passado, responsáveis pelo nosso ensino superior. Estão fundamentadas num tripé denominado ‘ensino, pesquisa e extensão’. Tais instituições têm como responsabilidade, ações que chegarão, mais cedo ou mais tarde, ao conhecimento da comunidade em geral.

Assim, o atual projeto denominado REDE CEDES/UFSC, como Núcleo de Pesquisa e Intervenção para o Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer, se insere na mais nova concepção de Política Pública do Ministério do Esporte do atual Governo Federal. Esse novo campo de Pesquisas Integradas procura desenvolver possibilidades de re-significação na área da Educação Física, como um campo acadêmico fundamentado em novos paradigmas científicos, pois, de acordo a Kuhn (2006),

existem duas possibilidades na ciência: 1) ciência gradual ou cumulativa; e 2) ciências revolucionárias.

Nesse sentido, aqui na UFSC/CDS – Centro de Desportos, tanto a formação de professores (Curso de Licenciatura) como a formação profissional (Curso de Bacharelado) tem como ‘eixo curricular’ o novo paradigma científico da nossa área, denominado ‘movimento humano’. Suas bases e seus fundamentos decorrem de duas décadas de investigações, em parceria com outras áreas e campos científicos, tais como: a Filosofia Hermenêutica, a Antropologia Interpretativa, a Sociologia das Configurações, a Educação como prática da liberdade, a Etnometodologia Compreensiva, a Educação Física Didático-Comunicativa, a Saúde como ‘Cuidado de Si’, o Esporte como ‘transformação didático-pedagógica’, o Lazer como ‘Dimensão do Prazer’, a Biologia do ‘Conhecer’ e a Corporeidade e as concepções ‘espaço-temporais’ do ‘Se-Movimentar’; entre outras.

Esperamos que tais aproximações com estas ciências, possam solidificar ainda mais aquilo que já construímos até agora. Nossa Instituição, agora integrante das Políticas Públicas do Ministério do Esporte, pode se considerar como um pólo de referência na área de intervenções comunitárias, dada sua ampla base acadêmica e apresentar outras possibilidades ao Governo Federal, para que se instrumentalize e designe novos projetos nessa direção de ‘formação humana’. Tanto nossos professores como nossos profissionais estariam aptos para atuarem em quaisquer dessas novas ‘metas’ do Estado e suas respectivas Políticas Públicas na área do Esporte e Lazer.

## Referências

BERGER, P. & LÜCKMANN, Th. *A construção social da realidade*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERTALANFFY, L. *Teoria Geral dos Sistemas*. Trad. Francisco Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

CARDOSO, C. L. Para compreender o 'tempo interior em aberto': reflexões a partir de Schütz e Mead em direção à Educação Física e o esporte. *Revista Motrivivência*, Florianópolis/UFSC, ano 13, n. 18, p.151-64, março/2002a.

\_\_\_\_\_. A Psicologia Social de Georg Herbert Mead e as propostas alternativas na Educação Física escolar brasileira: possibilidades de aproximação e busca de fundamentos sócio-psicológicos. Florianópolis. *Monografia* (Departamento de Educação Física), CDS/UFSC, 2002b.

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

CARDOSO, C. L.; TURELLI, F. C.; GALVÃO, Th. B. Artes Marciais, o processo de ocidentalização do esporte e o desvio da dimensão do prazer. In: SILVA, A. M. & DAMIANI, I. R. *Práticas corporais: construindo outros saberes em Educação Física*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2006. v.4. p.41-60.

COLEÇÃO "O LIVRO". *Kung Fu: o grande livro da sabedoria oriental*. São Paulo: O Livro, s.d.

CYTRYNOWICZ, M. B. Em busca da existência. *Viver Mente&Cérebro*, São Paulo, Edição Especial, v.1, p. 92-7, 2006. (Coleção Memória da Psicanálise).

## Esporte e lazer na cidade: a prática teorizada e a teoria praticada

ELIAS, N. *Teoria simbólica*. Trad. Paulo Valverde. Oeiras: Celta, 1994.

\_\_\_\_\_. *Sobre o tempo*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ELIAS, N. & DUNNING, E. *A busca da excitação*. Trad. Maria M. A. e Silva. Lisboa: DIFEL, 1985.

FORLENZA NETO, O. Constituição do si-mesmo e transicionalidade. *Viver Mente&Cérebro*, São Paulo, v. 5, n. especial, p. 16-21. (Coleção Memória da Psicanálise).

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1986.

GORAYEB, R. O observador engajado. *Viver Mente&Cérebro*, São Paulo, v. 5, n. especial, p. 78-83. (Coleção Memória da Psicanálise).

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

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

HIRAI, R. T. Possibilidades para a realização da Concepção de ‘Aulas Abertas às Experiências’ na Educação Física Infantil. Florianópolis. *Monografia* (Curso de Educação Física), Centro de Desportos – CDS/UFSC, 2007.

IMAMURA, L. *Wing chun – Kung Fu: teoria e prática – técnicas básicas e avançadas*. São Paulo: Silva & Oliveira, 1987. v. 1.

KUHN, Th. S. *O caminho desde a estrutura*. Trad. César Mortari. São Paulo: UNESP, 2006.

KUNZ, E. Práticas didáticas para um “Conhecimento de Si” de crianças e jovens na Educação Física. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Didática da Educação Física*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002. p. 5-52, v. 2 (Col. Educação Física).

LAUTERT, R. W.; FONTANELLA, E. A; TURELLI, F. C.; CARDOSO, C. L. As Artes Marciais no caminho do guerreiro: novas possibilidades para o karatê-do. In: SILVA, A. M. & DAMIANI, I. R. *Práticas corporais: experiências em Educação Física para a outra formação humana*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. p. 134-62.

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

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

MINICK, M. *Livro de exercícios de Kung Fu: segredos de Medicina e de Saúde da Velha China*. Trad. Ronaldo Sérgio de Biasi. São Paulo: Record, s.d.

NATALI, M. *Filosofia Kung Fu*. São Paulo: Ediouro, s.d.

\_\_\_\_\_. *O espírito marcial*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d.

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

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

## Esporte e lazer na cidade: a prática teorizada e a teoria praticada

SOUZA, R. C. Tempo de enfrentamento. *Viver Mente&Cérebro*, São Paulo, v. 5, n. especial, p. 88-97. (Coleção Memória da Psicanálise).

SUZUKI, D. T. *A doutrina zen da não-mente*. São Paulo: Pensamento, 1969.

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

TOO, H. T. *Kung Fu*. Rio de Janeiro: Cia. do Brasil, s.d.

## **Autores**

### **Andresa Silveira Soares**

Mestranda em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física pela UFSC, formada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e Especialista em Interdisciplinaridade na Educação Básica pela Faculdade Internacional de Curitiba (2005). Foi bolsista do grupo PET – Ed. Física na graduação, desenvolvendo vários projetos de pesquisa, artigos e trabalhos publicados, inclusive como co-autora de caderno didático na área da dança escolar. Professora efetiva de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de SC. Tem experiência na área de Fitness e Educação Física escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: ginástica, dança e educação física escolar.

*E-mail:* andresa-soares@hotmail.com

### **Carlos Luiz Cardoso**

Formado em Educação Física pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB/SC) em 1979. Especialista em Técnicas Esportivas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e em Educação Psicomotora pela Associação Pró-Ensino de Santa Cruz do Sul (APESC/RS). Mestre em Ciência do Movimento Humano pela UFSM. Atualmente é Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde atua na área de Ensino/Magistério, Artes Marciais, Corporeidade, Seminário Pedagógico e de Monografia. Coordena Projetos de Extensão nas práticas esportivas e Artes Marciais. É membro efetivo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (NEPEF/UFSC).

*E-mail:* cardoso@cds.ufsc.br

### **Deois Kiyoshi Kalvelage**

Estudante de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, integrante do Grupo de Pesquisa em Artes Marciais e do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (NEPEF).

*E-mail:* dkk\_na@hotmail.com

### **Elaine Cristina Pereira Lima**

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

*E-mail:* elainebo@uol.com.br

### **Fabiana Cristina Tureli**

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006). Atualmente cursa mestrado em Educação, é professora do Centro de Educação Infantil Giordano Bruno e bolsista-pesquisadora do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (NEPEF/UFSC). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Artes Marciais, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, pedagogia da dor e do sofrimento, educação e esporte.

*E-mail:* fabiturelli@yahoo.com.br

### **Fernanda Pimentel Pacheco**

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

*E-mail:* nanda\_psico@hotmail.com

### **José Luiz Cirqueira Falcão**

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

*E-mail:* falcao@cds.ufsc.br

### **Julieta Furtado Camargo**

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

*E-mail:* julieta\_furtado@yahoo.com.br

### **Márcia Strazzacappa**

É Pedagoga e Artista da Dança. Mestre em Educação (UNICAMP) e Doutora em Estudos Teatrais e Coreográficos pela Universidade de Paris/França. Foi pesquisadora do LUME/UNICAMP e atualmente é professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, atuando nas graduações de Pedagogia, Dança e Teatro e na Pós-graduação em Educação, onde coordena o LABORARTE – Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação.

*E-mail:* marciastrazzacappa@uol.com.br

### **Maria Denis Schneider**

Natural de Tubarão (SC), licenciada em Educação Física pela UDESC, especialista em Educação Física pela UFSC e mestre em Educação Física também pela UFSC. Foi professora de Educação Física, na rede estadual de ensino de SC. Tem publicações em eventos científicos da área, com a temática corporeidade. Desde 2004 participa do Projeto Integrado de Pesquisa Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo, como pesquisadora no sub-projeto Práticas Corporais na Maturidade.

*E-mail:* mariadenis@bol.com.br

### **Maria do Carmo Saraiva**

É natural de Santo Angelo – RS e formada em Educação Física (UFSM) e Letras (FIDENE, atual UNIJUÍ). É mestre em Educação (UFSC) e doutora em Motricidade Humana, na especialidade Dança, pela Universidade Técnica de Lisboa. Autora do livro *Co-educação Física e Esportes: quando a Diferença é Mito*. Tem outras publicações nas temáticas de Gênero e Co-educação em Educação Física e Dança-Educação. Professora do Departamento de Educação Física da UFSC; membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física-NEPEF/CDS/UFSC e sócia-pesquisadora do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE.

*E-mail:* marcarmo@terra.com.br

**Paulo Roberto Brzeziński**

Professor da carreira 1º e 2º Grau da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando junto ao Colégio de Aplicação - Centro de Ciências da Educação. Licenciado em Educação Física. Especialista em Educação Física Infantil. Mestre em Educação. Coordenador do Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação.

*E-mail:* paulorb@ca.ufsc.br

**Priscila de César Antunes**

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Tem atuado profissionalmente na área, com crianças e jovens na educação física escolar e com adultos, em turmas de práticas corporais na cidade de Florianópolis-SC. Pesquisadora do subprojeto “Práticas Corporais na Maturidade” desde 2004. Busca estender os conhecimentos experienciados na instituição para além dos muros da universidade. Tem publicações nas linhas de pesquisa de educação física escolar e práticas corporais para pessoas na maturidade.

*E-mail:* pri2602@hotmail.com

**Solange Aparecida Schoeffel**

Acadêmica de Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de iniciação científica da REDE CEDES (2006). Estágio curricular não-obrigatório, em Psicologia, na brinquedoteca do Colégio de Aplicação-UFSC (2005). Trabalho voluntário no Lar Santa Paula (abrigo que acolhe crianças em situação de risco e ou abandonadas) em Florianópolis (2004). Graduada de Artes Plásticas na UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina).

*E-mail:* solpsicologa@yahoo.com.br

**Victor Matos Santos**

Estudante de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, integrante do Grupo de Pesquisa em Artes Marciais e do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (NEPEF), com experiência na Arte do Kung Fu Shao Lin “Garra de Águia”.

*E-mail:* victormasa@hotmail.com