

ANDRESA SILVEIRA SOARES

**EDUCAÇÃO FÍSICA E FAMÍLIA: CONSTRUINDO
APROXIMAÇÕES POR MEIO DA DANÇA NA ESCOLA**

FLORIANÓPOLIS

2009

**EDUCAÇÃO FÍSICA E FAMÍLIA: CONSTRUINDO APROXIMAÇÕES POR
MEIO DA DANÇA NA ESCOLA**

Por

Andresa Silveira Soares

**Dissertação Apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
da Universidade Federal de Santa Catarina,
como Requisito Parcial para Obtenção do Título de Mestre.**

Orientador

Prof. Dr. José Luiz Cirqueira Falcão

Co-orientadora

Prof. Dra. Maria do Carmo Saraiva

FLORIANÓPOLIS

MARÇO/2009

ANDRESA SILVEIRA SOARES

**EDUCAÇÃO FÍSICA E FAMÍLIA:
CONSTRUINDO APROXIMAÇÕES POR MEIO DA DANÇA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada e aprovada pelo, área de concentração “Teoria e Prática pedagógica”, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Florianópolis, 13 de março de 2009.

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Cordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Física

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Luiz Cirqueira Falcão – Orientador

Prof^a. Dra. Maria do Carmo Saraiva – Co-orientadora

Prof^a. Dra. Giselle Guilhon A. Camargo

Prof. Dr. Edgard Matiello Júnior

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas “famílias”.

À minha mãe Belinha (*in memoriam*) e,

especialmente, à minha mãe Regina.

AGRADECIMENTOS

Quando eu penso em agradecer alguém sempre tenho na lembrança quase todas as pessoas que eu amo ou um dia passaram deixando marcas na minha vida, porque de uma forma ou de outra, elas me ajudaram a encontrar os caminhos certos para ser o que eu sou hoje, para ter o que eu tenho hoje, para vir a ser o que eu sonho um dia ser amanhã. O caminho da transformação não pára, pois é só quando deixamos de dançar a vida que nos esquecemos de abrir para o mundo. E eu não quero parar!

Todavia, se eu fosse aqui deixar registrado o meu agradecimento a todas elas, seriam muitas as páginas, tamanho é o número de pessoas que está no meu pequeno coração. Então escolhi algumas delas, porque simplesmente são especiais na sua forma de ser, de agir, de amar e de aceitar comigo dançar...

✓Em primeiro lugar as minhas forças espirituais...

Deus, energia cósmica que não sei de onde vem, mas que imprime uma luz tão grande e poderosa que faz cair por terra toda explicação científica... E ao meu amigo Santo Antônio, meu guia e protetor que esta hora deve estar cansado de ouvir meus pedidos e lamentações... não agüenta mais me ver e me ouvir... Obrigado Tonhão!

✓À minha mãe...

Mulher corajosa, carinhosa, mãe dedicada e esforçada, minha amiga e companheira, agüentando minhas crises de mestrandia e professora, e segurando minha barra quando eu mais precisei. Obrigada minha rainha! Amo-te demais!

✓À minha irmã Aline...

Você sabe aquelas pessoas que são especiais? Generosas, amorosas e não medem esforços para te ver feliz? Aquela que se preocupa contigo, que te entende... Minha força, minha segurança, minha amiga, minha irmã. Se fossemos irmãs de sangue não seríamos tão unidas. Amo-te para eternidade!

✓Às minhas famílias...

Espiritual – a todos os guias e espíritos de luz que estiveram me auxiliando e em memória das minhas tias-mães, Dadá, Soí, Nana, Maria e, especialmente Belinha, minha mãezinha que por muito tempo foi e ainda é meu verdadeiro amor.

De Escolha – a tia Isabel pelo amor incondicional, ao tio Celso pelo carinho e acolhimento, ao Marcel por me aceitar como sua irmã e me ajudar nas “coisas mais tecnológicas”.

Lagunense – a Dinda, ao Tio Dão, a Tia Albertina e aos primos e primas queridos que estavam torcendo por mais esta conquista. Tenham certeza que vocês fizeram a diferença neste trajeto. Como eu amo e sinto saudades de vocês!

✓ ***Ao meu namorado Guilherme...***

O equilíbrio e a paz necessária para toda essa loucura. Sem perceber já tinha entrado na minha vida e tomado parte do meu coração. Que bom que desafiei meus antigos receios e dei uma chance a você e seus olhos azuis “Seu Maneca”. Acho que posso dizer que... “Amo você.”

✓ ***As amigas da escola Márcia, Aline, Zenita, Sueli, Lurdinha, Luíza, Alessandras, Madeline, Luciane...***

Estar com vocês faz meu dia muito melhor, me faz sentir amada e querida, respeitada e com vontade de ir para o trabalho. Muitas histórias, brincadeiras e tristezas fizeram parte de nossa caminhada até aqui e espero que por muito mais tempo. Amo muito vocês! Obrigada pela força de sempre e o apoio necessário!

✓ ***Ao grupo que participou da pesquisa...***

Obrigada pela oportunidade de conhecê-los melhor, de construir conhecimentos e possibilidades, pela cooperação, pelos momentos de alegria e pela disponibilidade em se abrir para o novo, para o diferente, para o seu corpo. Estar com vocês foi uma grande experiência.

✓ ***As minhas amigas Elaine, Grizuela e Odhara...***

Muito mais que amigas, são parte de minha história, por cada uma tenho um amor incondicional e mesmo distantes jamais nossa amizade será terminada. Obrigada também! Sei que estavam torcendo por mim!

✓ ***A meus amigos e amigas da turma do regasso...***

Um grupo de amigos que sabe o valor da palavra amizade e se fortalece com os anos, apesar das ausências, permanece a vontade de estarmos juntos e de vibrarmos uns pelos outros. Amo vocês!

✓ ***A direção da escola...***

Por ter me dado o apoio necessário quando precisei, pela oportunidade de tentar aproximar as famílias da escola e especialmente à diretora Ivone, que carinhosamente abriu as portas da frente e confiou no meu trabalho.

✓*A Prof^ª. Maria do Carmo...*

Minha eterna mestra e amiga! Seu esforço e apoio me fizeram acreditar e seguir adiante nos meus sonhos. Pelas várias oportunidades que me abriu, pela confiança e amor doado, pelo aprendizado nas várias facetas do conhecimento e principalmente pela aproximação com o universo da dança. Amo você muito e ainda a tenho como referência. Obrigada mais uma vez pela força!

✓*Ao Prof. Falcão...*

Meu mestre capoeirista, por me ensinar e deixar-se envolver pelas questões da dança. Pelo auxílio e construção coletiva do conhecimento, pelas discussões que me fizeram refletir sobre a sociedade e a realidade que se configura no Brasil.

✓*A Prof^ª. Gisele...*

Pelo carinho, aprendizado, interesse e pela possibilidade de conhecer a dança numa perspectiva antropológica. Por tratar de forma tão profissional e ao mesmo tempo tão amável seus alunos. Por disponibilizar, participar do processo da pesquisa e disponibilizar seu tempo viajando quilômetros para estar presente na banca. Obrigada por tudo, você sabe fazer a diferença!

“Estou em plena luta... Mas olhe para todos ao seu redor e veja o que temos feito de nós e a isso considerado vitória nossa de cada dia. Não temos amado, acima de todas as coisas. Não temos aceito o que não se entende porque não queremos passar por tolos. Temos amontado coisas e seguranças por não termos um ao outro... Temos evitado cair de joelhos diante do primeiro de nós que por amor diga: tens medo. ... Não temos sido puros e ingênuos para não rirmos de nós mesmos e para que no fim do dia possamos dizer " pelo menos não fui tolo" e assim não ficarmos perplexos antes se apagar a luz...”

(Clarice Lispector)

RESUMO

Autora: Andresa Silveira Soares

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Cirqueira Falcão

O objetivo central dessa pesquisa foi analisar as relações entre Educação Física e família tendo como campo de investigação a dança no contexto escolar. Para isso, foram realizadas vivências em dança com as famílias investigadas e tendo como ponto de partida os pressupostos da Dança-Improvisação. O corpo teórico da pesquisa esteve sempre ligado a três eixos: Educação Física, Família e Dança. Essa pesquisa, de abordagem qualitativa baseou-se nos princípios metodológicos da pesquisa-ação. Os instrumentos adotados foram vivências em dança, observação descritiva, questionário e análise das imagens e depoimentos captados por meio de vídeos e fotos. Os dados foram organizados segundo tópicos comuns, compondo assim, categorias de análise, formuladas a partir da aglutinação de elementos convergentes. A partir dessas análises pudemos perceber que as participantes consideram a família como a base para o desenvolvimento do ser humano, sendo que, tanto a Educação Física como a dança recebem suas influências. Apesar de a Educação Física, a família e a dança apresentarem relações interdependentes, a família exerce a principal influência em relação aos outros dois eixos. Mesmo com conflitos e tensões, a família é uma instituição social muito especial na vida das participantes e é representada como um elo entre as demais esferas da vida. Pudemos perceber que algumas percepções em relação aos três eixos temáticos foram modificadas, principalmente em relação à dança. A metodologia da Dança-Improvisação possibilitou a re-significação de movimentos em dança, sendo que, o lúdico e a criatividade passaram ser mais exercitados pelas participantes. As ligações da dança com as emoções e sentimentos (experiência estética) e com sua capacidade de comunicação fizeram com que as participantes passassem a conhecer melhor o seu corpo e o dos outros, a reconhecer suas capacidades e possibilidades corporais, ampliando conhecimentos e experimentações de movimentos. Para as participantes da pesquisa o conceito de Educação Física esteve marcadamente ligado ao esporte, à realização de atividades eminentemente práticas, à saúde e à concepção de um ser humano dividido em partes. Após essa experiência investigativa, as participantes passaram a se interessar mais pela família, pela dança e pela Educação Física e, também, perceberam que o projeto contribuiu para a sua vida profissional, pessoal e para o convívio familiar. Apontam também, a necessidade de aproximação da família com a Educação Física e a escola, por meio de outros projetos semelhantes, e consideram que a família deveria se interessar e participar mais dos trabalhos desenvolvidos pela Educação Física escolar. A escola, por sua vez, juntamente com a Educação Física, deveria contemplar mais as famílias em seus projetos político-pedagógicos.

Palavras-chave: Educação Física, Família, Dança, Escola.

ABSTRACT

Author: Andresa Silveira Soares

Coordinator: José Luiz Cirqueira Falcão

The central objective of this research was to analyze the relations between Physical Education and family having as inquiry field the dance in the school context. For this, experiences in dance had been carried through with the investigated families and having as starting point the presuppose of Dance-Improvisation. The theoretical body of the research was always connected to the three axles: Physical Education, Family and Dance. This research, of qualitative boarding, was based on methodological principles of the research-action. The adopted instruments had been experiences in dance, descriptive comment, questionnaire and analysis of the images and depositions caught by videos and photos. The data had been organized and analyzed according to common topics, thus composing, categories of analysis, formulated from the association of convergent elements. From these analyses we could perceive that participants consider the family as the base for the human being development, as much the physical education as the dance receives its influences. Although the Physical Education, the family and the Dance have interdependent relations, the family exerts the main influence in relation to the others two axles. Even with conflicts and tensions, the family is a very special institution on the participants' life and is represented as a link between the others spheres of life. We could perceive that some insights related to the three thematic axles had been modified, mainly in relation to the dance. The Dance-Improvisation methodology enable the re-sense of movements in dance, being that, playful and the creativity had been more exercised by the participants. The links between dance with emotions and feelings (aesthetic experience) and with its capacity of communication had made the participants start to better know their body and of the others, to recognize their body capacities and possibilities, extending knowledge and movement experimentations. For the participants of the research, the Physical Education concept was strongly linked to the sport, to the accomplishment of eminently practical activities, to the health and the conception of a human being split-up in parts. After this investigative experience, the family, the dance and the Physical Education, had become more attractive for the participants, and also, they felt that the project contributed for its professional and personal life and for the familiar conviviality. It also shows, the needfulness of the approach of the family with the Physical Education and the school, through similar projects, and they consider that the family should be more interested and participative with the works developed for the Physical Education in school. The school, in turn, together with the Physical Education, would have to contemplate more the families in its politician-pedagogical projects.

Keywords: *Physical Education, Family, Dance, School.*

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – O grupo.....	70
Foto 2 – O espaço das vivências.....	74
Foto 3 – Vivência com balões	92
Foto 4 – Criando movimentos com o uso de fotos	94
Foto 5 – Resolvendo problemas	96
Foto 6 – Vivência com plástico bolha	98
Foto 7 – Vivência com elástico	99
Foto 8 – Vivência com uso dos sons do corpo	107
Foto 9 – O lúdico presente em vários encontros	113
Foto 10 – Desvendando a família.....	118
Foto 11 – A representação da Educação Física	131
Foto 12 – Participação dos/as filhos/as nas vivências	146
Foto 13 – O grupo no último dia de vivência.....	161

SUMÁRIO

RESUMO	ix
ABSTRACT	x
LISTA DE FOTOS	xi
CAPÍTULOS:	
1 PRIMEIRO ATO: ABERTURA	1
1.1 A Problemática e os atos da pesquisa em movimento	1
2 SEGUNDO ATO: QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE OS TRÊS EIXOS TEMÁTICOS – UM PONTO DE PARTIDA.....	8
2.1 A Família como instituição social.....	10
2.1 Construindo um lugar para dança na escola	18
2.1 A Educação Física e a escola: duas faces da mesma moeda?.....	28
3 TERCEIRO ATO: A METODOLOGIA – DANÇA, FILMA E BATE FOTO: A PESQUISA EM MOVIMENTO	41
3.1 Um breve rodopio no tempo pelo espaço científico da Educação Física, Dança e Família: <i>uma possível relação com a educação</i>	41
3.2 Fundamentos teórico-metodológicos: a busca por um espaço de articulação entre teoria e prática.....	49
3.3 Articulando o espaço entre teoria e prática: a <i>pesquisa-ação em cena</i>	52
3.3.1 O Reconhecimento do contexto: <i>o espaço permitido a ser explorado</i>	53
3.3.2 Processos pedagógicos intermediários: <i>em busca de uma cultura de cooperação</i>	58
3.4 Tratamento dos dados e instrumentos de pesquisa: mediando os limites teórico- metodológicos com o campo empírico.....	61
4 QUARTO ATO: RECONHECENDO, CONTEXTUALIZANDO E ANALISANDO O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	64
4.1 A Escola: iniciando os primeiros passos da coreografia.....	64
4.2 A Relação entre a escola e a família: <i>uma relação de encontros e desencontros</i>	66

4.3 O Grupo: um grupo como a família da gente	68
4.3.1 Conhecendo o grupo	70
4.3.2 Conhecendo a família do grupo.....	71
4.3.3 Conhecendo os/as seus/suas filhos/as	72
4.4 O Local das vivências: O “pequeno grande” espaço de se encontrar	72
4.5 Entre motivos e expectativas	74
4.6 Primeiras percepções do grupo	75
4.6.1 Em relação à Educação Física	75
4.6.2 Em relação à Família	79
4.6.3 Em relação à Dança	80
5 QUINTO ATO: ANALISANDO AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E FAMÍLIA POR MEIO DA DANÇA	85
5.1 As categorias de análise	86
5.1.1 A Dança-Improvisação: <i>um “mundo” de possibilidades</i>	86
5.1.2 A Família que se quer e a família que se tem.....	113
5.1.3 A Educação Física: em busca de uma identidade no contexto da família ...	127
5.1.4 As possíveis relações entre a Educação Física, a família e a dança.....	144
6 SEXTO ATO: MÚLTIPLAS DANÇAS	150
6.1 Últimos passos	150
6.2 Considerações finais: em busca de novas parcerias na escola	158
REFERÊNCIAS	165
ÍNDICE DE ANEXOS	179

1 PRIMEIRO ATO

ABERTURA

1 INTRODUÇÃO

1.1 A Problemática e os atos da pesquisa em movimento

“O artista, como o filósofo, (e eu diria um cientista) nunca está no centro de si mesmo, estão sempre fora de si, rodeados pela miséria empírica do mundo e pelo mundo que devem realizar e revelar pela obra [...]. Por isso interrogam o mundo e pelo mundo, a si mesmos, seu próprio trabalho, não podendo parar de pintar, compor, dançar, escrever. Sua obra é interminável porque nunca abandonamos nossa vida e o mundo, nunca vemos a idéia, o sentido e a liberdade cara”.

(CHAUI, 1994, p. 481)

O ponto de partida que impulsionou a construção da problemática desta pesquisa é resultado de um processo que envolveu as inquietações, discussões e produções e que acompanharam minha jornada acadêmica, profissional e também pessoal, desde o ano de 1998 até os dias atuais. Nesse processo de produção do conhecimento, com a articulação dos estudos que realizei durante o trabalho de conclusão de curso de graduação em Educação Física/UFSC¹, do trabalho final do curso de especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica/Faculdade Internacional de Curitiba² (FACINTER) e também pela relação teoria e prática envolvida no cotidiano escolar, pude perceber a forte influência que a família exerce na educação de seus filhos e na escolha dos conteúdos da Educação Física para sua prática na escola. Situações e lembranças de pais e mães proibindo seus filhos de participar de brincadeiras cantadas e danças por questões religiosas, meninas não podendo participar de atividades ainda consideradas “masculinas” como futebol ou conceitos como “aula de física” é aula de correr e brincar, além de outros acontecimentos e reflexões formaram minhas inquietações acerca das questões sobre Educação Física, família e dança.

Autores como Elkin (1968), Gomes (1993), Reali e Tancredi (2001) consideram a importância da família como espaço primeiro de transmissão de padrões de comportamento, hábitos, usos, costumes, valores, papéis sociais e de gênero, atitudes e,

¹ O trabalho a qual me refiro é intitulado de “A dança como conteúdo da educação física escolar nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) da rede municipal de ensino de Florianópolis” e foi realizado no ano de 1998.

² Este trabalho tem como título “A influência da família à prática de Educação Física escolar de 1ª. a 4ª. séries” e foi realizado no ano de 2005.

o desenvolvimento das bases da personalidade e da identidade da criança. Todavia, dizem que a família não é a única via pela qual se pode tratar a questão da socialização, uma vez que, no decorrer da vida, novas interiorizações ocorrem. Isso significa que a criança, por mais importante que sejam os conteúdos privilegiados pela família, interage com outros grupos, desenvolvendo suas próprias percepções, experiências e maneiras de reagir e é influenciada por outros meios e fatores. Assim, junto com a família, a escola representa uma das mais importantes instâncias socializadoras do indivíduo, sendo que ambas são marcadas por continuidades e descontinuidades, conflitos e tensões.

Viana (2000) diz que a inserção simultânea de duas instituições sociais e tudo o que implica em termos de descontinuidade entre sistemas simbólicos diferentes, ou seja, a exposição simultânea de família e escola podem gerar contradições culturais, crise e desajustamento. Isso porque cada uma dessas instituições tem e constrói sistemas simbólicos próprios, e que expostos uma a outra podem gerar descontinuidades, causando rupturas e incompreensões mútuas.

Neste sentido, a família passou a não ser vista mais como estática e uniforme, detentora do papel de primeira instância socializadora da criança e tornou-se mais difusa, graças a divisão da responsabilidade da educação dos/as filhos/as, principalmente, com a escola. Atualmente, quase todos os membros das famílias trabalham e as crianças, desde cedo, ficam em berçários e creches, rompendo com antigos hábitos de exclusividade do cuidado e dedicação, especialmente das mães.

Embora, não se possa estabelecer uma visão generalista sobre essas questões, a diversificação, a especialização, a fragmentação do trabalho e a inserção das mulheres no mercado de trabalho, aliadas às novas configurações familiares, passaram a exigir da escola uma responsabilidade maior na educação dos filhos e principalmente uma distribuição e aquisição de conhecimentos socialmente acumulados relacionados, seja de forma direta ou indireta, ao mundo do trabalho.

As imposições urbanas de existência, aliadas às condições atuais de vida e de trabalho das mulheres, acabaram por antecipar o início da escolarização da criança, sobretudo de estratos médios. Principal agência de socialização secundária, a Escola há de dar continuidade ao processo educativo anteriormente desenvolvido na Família (GOMES, 1993, p. 87).

A escola passou a ter o desafio de abarcar ainda mais com a continuidade da educação familiar, assumindo a função de dar conta, quase sozinha, de todo o processo de preparação do homem e mulher para a vida social, inclusive para o trabalho. Neste

processo, porém, como salienta Gomes (1993, p. 87) há descontinuidades: “Há uma ruptura real, concreta, entre os dois momentos do processo educativo - entre o assistemático e o sistemático, ou entre o informal e o formal”. Essa descontinuidade formal para autora é necessária, pois:

Sem ruptura, sem descontinuidade demonstrar-se-ia a possibilidade de apenas uma agência educativa dar conta, sozinha, de todo o processo de preparação do homem para a vida social, inclusive para o trabalho. Uma sociedade sem escolas, defendem alguns. Mas também poderia ser o inverso, uma sociedade sem família (Idem).

Como destacam os autores acima, a escola e a família sozinhas já não dão mais conta da educação das crianças, dos jovens e dos adultos. Rescia e Gentilini (2006) dizem que não será mais possível trabalhar com um universo reduzido de pessoas no processo de decisões, no âmbito escolar, já que os espaços educacionais tornaram-se mais diversificados, em virtude das demandas desencadeadas pela realidade socioeconômica do país e do mundo.

Como vimos, é impossível construir um processo de intervenção educacional sem considerar a articulação entre outras instâncias sociais. Embora exista um muro simbólico resistente entre família e escola, família e Educação Física, é necessário deixar a família penetrar por esses espaços e oportunizar a troca de conhecimentos entre essas instâncias.

Mas como fazer isso acontecer?

Primeiramente, é necessário pensar sobre mudanças de atitudes, que não são só individuais, mas mediatizadas pelo mundo, gerando possibilidades de se desvendar e romper com o que está estabelecido, criando-se canais abertos para a reflexão, diálogo e participação na tomada de decisão de todos os atores sociais envolvidos com a escola, inclusive, a família.

Sabemos, porém, que construir um novo conhecimento a partir do que já se sabe é um processo lento e difícil, pois implica em modificar algumas visões já estabelecidas e ideologicamente vinculadas. Portanto, a partir dessas considerações, levantamos a hipótese de que a re-significação de movimentos em dança pode ser um caminho oportuno para a construção de novas percepções, sensações e novos conhecimentos, podendo, inclusive, proporcionar o conhecimento de si e do mundo.

O conhecimento de si principia com a vida, se desenvolve com nossas vivências e experiências a vida toda e, então, a abrangência e o aprofundamento de um conhecimento de si permite uma consciência também alargada de mundo e de nós mesmos, até o ponto em que isso não se

distingue mais, ou seja, o tudo está contido no todo e o todo é tudo (KUNZ, 2005, p. 51).

Esse conhecimento de si e do mundo pode ser vislumbrado por meio da dança e da arte em geral, pois ambas propõem perspectivas estéticas de conhecer. Assim, “dançando o sujeito também compreende e percebe o mundo, a si próprio e as pessoas ao seu redor, através da experiência do fazer artístico” (BARRETO, 2004, p. 22).

Neste sentido, procuramos, por meio de processos pedagógicos que privilegiassem a função estética, educativa e cultural da dança na educação do ser, contribuir para a reflexão sobre a questão da família, da Educação Física e da própria dança. Estes processos pedagógicos, por sua vez, procuraram estar relacionados aos pressupostos da Dança-improvisação e foram sistematizados, no decorrer deste processo, para as famílias envolvidas, como vivências em dança.

De acordo com Saraiva-Kunz (1999, p. 167):

(...) a Improvisação permitirá, no mínimo, que os indivíduos criem formas de se movimentar [...] ou resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas do se movimentar próprio e do cotidiano, dando-lhes outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais. [...] propicia o descondicionalamento dos movimentos [...] repassados através de formas tradicionais de trabalho.

Mesmo sabendo que escola e família têm diferenças e obrigações específicas, e que por vezes se complementam, há de se entender e interpretar as relações que se estabelecem entre elas, procurando abrir espaço para um diálogo mútuo e igualitário. A escolha da dança e da metodologia da Dança-improvisação, pode ser um meio de compreender essas relações, podendo tornar-se um caminho para identificar e analisar como as construções de conceitos do universo simbólico das famílias se estabelece. Isso porque a Dança-Improvisação apresenta uma infinidade de temas ou tarefas de movimento que podem ser realizadas por todos, sem que para isso seja necessário “saber dançar”. É espaço para se trabalhar o movimento humano a partir do cotidiano, podendo buscar o que está na família, nas casas, no trabalho, na vida de cada um – e aí, também, podemos descobrir como algumas relações se estabelecem em um contexto social mais amplo.

Considerando essas idéias iniciais, acreditamos que a dança, sistematizada por meio de vivências em Dança-improvisação e como parte do processo deste trabalho, constituiu-se numa possibilidade de levar às famílias envolvidas neste projeto a se

sentirem aceitas e fazendo parte da escola, conhecendo, compreendendo e repensando a Educação Física e a dança no contexto escolar.

Refletindo sobre a intervenção prática desta pesquisa, por meio da dança, pensamos então numa proposta de participação constante e numa possibilidade de integração entre os diversos saberes produzidos pelo campo da Educação Física e aqueles que ainda não foram descobertos e que fazem parte da complexa instituição familiar. Ao nos questionarmos até que ponto ela poderia tornar-se um espaço na escola, onde os sentidos, possibilidades e experimentações pudessem levar às famílias a uma re-significação coletiva dos elementos da cultura de movimento³, procuramos articulá-la com os princípios metodológicos da pesquisa-ação.

Assim, ao nos movimentarmos prá lá e para cá refletimos a todo o momento “*por que fazer?*”. Isso ajudou a delinear o objetivo central dessa pesquisa, que foi:

✓ Analisar as relações entre Educação Física e Família tendo como campo de investigação a dança no contexto escolar.

A partir deste questionamento, outras problemáticas foram surgindo e dando forma aos objetivos específicos, que são:

- ✓ Investigar qual a concepção das famílias dos estudantes da E. E. B. Prof. Emérita Duarte Silva e Souza sobre Educação Física a partir do trato com o conhecimento da dança;
- ✓ Desvelar possíveis influências recíprocas entre Educação Física e família no ensino das aulas de Educação Física e de dança na escola;
- ✓ Construir possibilidades didático-pedagógicas de potencialização das relações entre Educação Física e família por meio da dança na escola;
- ✓ Criticar e propor possibilidades de re-significação de espaços, tempos e técnicas de movimento em dança no contexto da Educação Física escolar.

O esforço, porém, em delimitar a problemática desta pesquisa, não se finda neste primeiro ato, mas define-se e redefine-se em todo o processo da pesquisa, já que o objeto a ser analisado faz parte de um sistema ou de uma realidade muito mais abrangente do que o olhar que se pretende projetar. Minayo (2006, p. 183) diz que:

³ Compartilhamos assim como Kunz (1994, p. 19) que a expressão “cultura de movimento” supera em significação a expressão “cultura corporal”, a fim de evitar o “velho” dualismo entre corpo-mente no contexto da Educação Física. No entanto, entendemos como Soares et al. (1998, p. 14) que é impossível, etimologicamente, eliminar o uso das palavras “corpo” e “corporal” para compreensão técnico-funcional do que se refere à “matéria” em movimento.

“Dialeticamente, porém, todas as etapas de um projeto constituem uma definição e redefinição do objeto que só será plenamente definido em todas as suas determinações até o final do processo.”

Diante do exposto, dividimos a pesquisa em seis atos, tal como uma apresentação de dança.

Ao nos depararmos com a complexidade da discussão que iríamos abordar surgiu a necessidade de entendermos melhor os três temas que a todo o momento se fizeram presentes e que, por isso, se tornaram eixos norteadores da pesquisa e canais de ligação para a construção das categorias de análise. Os três temas são: Família, Dança, Educação Física e Escola e são desenvolvidos no segundo ato da pesquisa sob a forma de títulos que já nos oferecem um ponto de partida para discussões posteriores. Entre eles, compartilhamos de algumas considerações iniciais, tais como: a Educação Física como prática pedagógica que orienta a intervenção social (BRACHT, 2003); a dança como “uma prática estética que possibilita a materialização da sensibilidade humana e amplia a capacidade expressiva; como prática educativa, promove o desenvolvimento do espírito crítico na compreensão das culturas de movimento” (SARAIVA et al., 2007, p. 148); a família como uma instituição social complexa em constante transformação, que se constrói por meio de uma extensa rede de relações na qual é produtora e produto de mudanças.

No terceiro ato procuramos descrever os caminhos metodológicos da pesquisa, começando com um breve rodopio pela produção científica da Educação Física, da dança e da família relacionada à educação. Em seguida, delineamos melhor a proposta metodológica e técnica da pesquisa, nomeadamente, a pesquisa-ação, procurando sistematizar suas etapas e, por fim, tecer considerações sobre o tratamento dos dados e os instrumentos utilizados na pesquisa.

Entendendo que a pesquisa-ação é uma das modalidades de pesquisa social e que esta, por sua vez, lida com seres humanos e onde o investigador é da mesma natureza do objeto, foi necessário que num primeiro momento se compreendesse a lógica interna do grupo num “primeiro nível” (senso comum). Isso quer dizer que foi preciso conhecer melhor o mundo de vida das pessoas envolvidas na pesquisa, o que pensavam, onde viviam, qual e como era o contexto a ser investigado. Por isso, abrimos especialmente um capítulo ou quarto ato para tentar dar conta de algumas destas questões.

No quinto ato nos desafiamos a descrever, compreender e interpretar as cenas do campo de investigação por meio de instrumentos de pesquisa que nos guiaram até as categorias de análise.

Ao fecharmos as cortinas do espetáculo passamos então para o sexto e último ato, onde realizamos as derradeiras análises, seguidas das considerações finais, que por sua vez, apontam algumas possibilidades de aproximação entre a Educação Física, a dança, a família e a escola.

É importante adiantar, assim como Saraiva-Kunz (2003), que conciliar a escrita de todo o texto nas perspectivas ontológicas dos referenciais teóricos (indivíduo, pessoa, ser humano, etc.) em concordância com os autores citados e também no plano discriminador da Língua Portuguesa, em relação ao uso do gênero consoante a nomes, pronomes, artigos, etc. (Ex: os participantes, as participantes, alunos, alunas, etc.) foi algo inalcançável, mas que se fez todo o esforço necessário para conciliá-los. Portanto, em alguns momentos, por exemplo, aparecerão as participantes, ao invés de os participantes (porque se tratam somente de mulheres); filhos/as, professores/as por economia de texto, bem como em alguns capítulos e sub-capítulos o nome que caracteriza melhor um caso neutral de gênero.

2 SEGUNDO ATO

QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE OS TRÊS EIXOS TEMÁTICOS: UM PONTO DE PARTIDA

Ao esboçarmos o projeto de pesquisa que culminou com essa dissertação, já nos deparávamos com a complexidade da discussão que iríamos abordar, principalmente no que diz respeito ao tema família. Ao iniciarmos qualquer trabalho, seja ele de natureza teórica ou prática, precisamos de elementos teóricos que o fundamentem e nos façam entender melhor a realidade. Três temas, por sua vez, a todo o momento se fizeram presentes, tornando-se eixos norteadores da pesquisa e canais de ligação para a construção das categorias de análise. Os três temas são: Família – Dança - Educação Física e Escola e foram desenvolvidos sob a forma de títulos que já nos oferecem um ponto de partida para posteriores discussões.

Ao refletirmos sobre a família tornou-se necessário o diálogo com outras áreas do saber, já que o tema está permeado por avanços teóricos e metodológicos, porém ainda insuficiente, se considerada a sua complexidade e multidimensionalidade. Elsen e Althoff (2004) nos dizem que as estruturas teóricas provenientes dos conhecimentos das Ciências Sociais, Psicologia e os estudos desenvolvidos por estudantes e profissionais de áreas como Enfermagem, Serviço Social, História, Direito e Educação revelam o interesse comum em conhecer e avançar no universo familiar.

A Educação Física, do mesmo modo, oferece espaço para “uma problemática teórica que pode ser tratada também cientificamente; esta problemática exige exercício/tratamento interdisciplinar, tanto entre as disciplinas científicas, quanto entre as diferentes racionalidades” (BRACHT, 1995, p. 45). Desta maneira, é necessária então, uma articulação da Educação Física com os conhecimentos produzidos pelas outras áreas do saber para que o problema a ser investigado possa ser melhor solucionado e para que se descubra as dinâmicas que envolvem a família.

Elsen e Althoff (2004, p. 24) nos alertam que:

Em qualquer tipo de pesquisa, a escolha do assunto deverá refletir a relevância contemporânea e humana, além de ser dirigida para a prática, isto é, algo que mereça ser aprofundado. Na pesquisa com família, os assuntos são amplos, múltiplos e diversos, dificultando, muitas vezes, a formulação clara do problema a ser pesquisado. [...] Nesse sentido, estudar a família é para o pesquisador um investimento complexo, que o instiga a percorrer novos caminhos e a utilizar a criatividade na construção de metodologias.

Portanto, enfrentamos o desafio de procurar articular os conhecimentos produzidos pela área da Educação Física com os conhecimentos de outras áreas do saber. Os arranjos que foram desenvolvidos para dar conta da investigação são provisórios, entendendo que tanto o conhecimento, como os pesquisadores também o são, e que devemos considerar consensos e conflitos, contradições e articulações que dialogam entre si e constroem novos conhecimentos e “novos” seres humanos.

Embora existam dificuldades epistemológicas e práticas de aproximação, a tentativa de conectar os conhecimentos, sem que houvesse muitos recortes nas posições teóricas, se fez presente e foi preocupação constante neste trabalho. Porém, sabendo que os saberes teóricos e práticos fazem parte de um universo dinâmico recheado de história e de inter-relações mediadas pelos atores sociais envolvidos, procuramos inscrever este trabalho, mais do que em qualquer teoria, em uma proposta educacional e política por meio da dança.

Mesmo em nível “micro” de sociedade, essa pesquisa pode ser uma ponte importante para esforços mais amplos de reconstrução social e educacional e pode fazer a diferença na vida de alguns dos envolvidos para além dos muros da sala de aula (ou da quadra). O objetivo não é somente limitar as investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos que perpassam a pesquisa, mas abrir algumas cortinas e apresentar um terreno pouco estudado pela Educação Física, que é a complexa instituição chamada família, procurando, por meio da dança, reconstruir conhecimentos e permitir uma tomada de consciência por parte dos sujeitos históricos envolvidos, com vistas à transformação da própria realidade pesquisada.

2.1 A Família como instituição social

*Eu moro com a minha mãe
Mas meu pai vem me visitar
Eu moro na rua
Não tenho ninguém
Eu moro em qualquer lugar...,
Já morei em tanta casa
Que nem me lembro mais
Eu moro com os meus pais
(Legião Urbana)*

A pesquisa sobre família desperta interesse das diversas áreas do saber, entre elas, a Antropologia, a Psicologia, a História e a Sociologia. Este interesse está relacionado, principalmente, às fortes mudanças ocorridas nos últimos tempos e que acabaram influenciando a postura de cada pessoa e as suas relações, refletindo assim, na família, as características da sociedade atual, dentre elas, especialmente, um visível individualismo, um consumismo exacerbado e o afastamento do Estado das questões sociais.

Estudos dessas e outras áreas do saber procuram esclarecer sobre a origem da família, as suas diferentes formas de evolução ao longo de tempo e como essas concepções foram e são estabelecidas entre os seres humanos e a sociedade como um todo. E mais, como as famílias participam do processo de construção social da realidade, quais são suas funções e que relações elas estabelecem e são estabelecidas no seu interior e na sociedade.

A instituição família está totalmente ligada à sociedade e, como tal, muda de acordo com as transformações que acontecem em determinada época, lugar, cultura, etc., ou seja, num contexto social mais amplo, refletem mudanças tanto a nível estrutural, funcional, como nas relações interpessoais dos seus membros. Seu caráter diversificado se mostra com diferentes significados, representações e realidades, transitando no espaço-tempo, com suas mudanças e permanências, resistindo em existir.

Os tipos de família variam muito, principalmente com as novas configurações da sociedade contemporânea, mas ainda, imagina-se que a família nuclear, ou seja, aquela composta por pai, mãe e filhos é o modelo ideal. Pensar a família como algo fechado e organizado (pai, mãe e filhos) em nossa sociedade atual seria, porém, cair no equívoco de que existe apenas um modelo de organização familiar e que ele seria o mais correto.

Apesar de muitos pesquisadores acreditarem, há pouco tempo atrás, num declínio das relações familiares, uma “crise” da família, ao aplicarem uma nova noção

de parentesco, descobrem que as relações familiares não estão se enfraquecendo, mas estão ganhando nova vida (FONSECA, 2004).

A instituição família experimenta atualmente forte mudança, que pode ser atribuída a uma tríplice combinação interagente: maior disponibilidade de bens de consumo; individualidade; e mobilidade. Embora o matrimônio tradicional esteja adotando novas formas, a importância da família permanece intacta, o que absolutamente não significa dizer que a família esteja mais forte do que nunca. Pelo contrário, vêm ocorrendo mudanças óbvias e profundas que a sujeitam a desafios perturbadores (SILVA, 2004, p. 11).

Estas transformações que se estabelecem na família não podem, todavia, serem vistas como “naturais”, pois elas têm sido reflexos das grandes alterações que a sociedade vêm sofrendo, principalmente, pelo decréscimo de número de filhos/as e pela incorporação da mulher no mercado de trabalho. Neste sentido, a família se constitui como “uma instituição social, historicamente condicionada e dialeticamente articulada com a estrutura social na qual está inserida, desmistificando assim, o conceito de família como grupo natural” (GOMES e PEREIRA, 2003, p. 37).

Mesmo com as constantes mudanças pelas quais passam as sociedades, a noção de família permanece e se mantém ligada à determinada cultura, costumes, tradições e conjunto de regras e normas. De acordo com Prado (1981, p. 8): “As famílias, apesar de todos os seus momentos de crise e evolução, manifestam até hoje uma grande capacidade de sobrevivência e também, por que não dizê-lo, de adaptação, uma vez que ela subsiste sob diversas formas”. A família, portanto, poderá variar conforme as épocas, mas o “sentimento de família”, que se forma a partir de um emaranhado de emoções, práticas, cultura e representações, permanecerá compondo o universo familiar. Esse universo familiar, no entanto, é único para cada família e implica na necessidade de se conhecer a realidade de cada uma delas. Existem, porém, limitações e dificuldades em interpretá-las, tal como deveriam, pois além do esforço em nos distanciarmos de sua realidade, a fim de não nos confundirmos com a nossa própria realidade pessoal, ainda assim, seria preciso aprofundar nossos conhecimentos sobre a complexa rede de relações que a compõe, por meio de uma imersão profunda no seu interior. Esse mergulho, além de incitar olhares interdisciplinares, também nos alerta ao desafio ético, uma vez que ao desenvolver pesquisa junto às famílias, é necessário levar em conta as experiências e realidades dos seres humanos ali envolvidos, a fim de compreender processos sociais mais amplos e evitar preconceitos e distorções.

A grande dificuldade de se analisar histórica e criticamente a família está, pois, ligada exatamente à necessidade que temos de examinar instituições e aspectos da vida social que se encontram na base de nossa própria concepção

de mundo, porque essas categorias fazem parte da nossa realidade (SCOTT, 2004, p. 47).

Portanto, considerando a complexidade destas questões e entendendo que estudar a família implica em pensar em algo dinâmico e não-linear e, sendo esta perpassada por ideologias que envolvem as outras instituições (políticas, econômicas, sócio-históricas) e que se concretiza nas representações que interpenetram nas relações entre os seus membros, é que tratamos a família como Instituição Social.

Este conceito procurou integrar os níveis da realidade, concreto e abstrato, de maneira dinâmica e implicou em entender os significados relacionados às mudanças ocorridas no interior da família, relativas às suas regras relacionais, aos seus valores, às relações entre seus membros e suas identidades.

Segundo Coelho (2000, p. 22):

Conceituar a família como uma instituição social nos permite vê-la em processo de interação. Assim, as transformações nela operadas refletem as mudanças ocorridas no contexto social mais amplo que ela, ao mesmo tempo que reproduzem e produzem novas mudanças, de um modo recursivo.

Ainda de acordo com Afonso (apud COELHO, 2000, p. 8):

Instituição não é só um conjunto de relações concretas ligadas ao real-funcional, como também uma rede simbólica que contém representações de seus membros, representações conseqüentes das relações entre eles, dos lugares que deverão ocupar, dos limites que deverão respeitar, das práticas que devem desenvolver.

Apesar da tentativa de conjugar vários olhares para entender a família e procurar dar conta de atender aos objetivos desta pesquisa, tornou-se necessário buscar um olhar mais sistematizado para compreensão dos fenômenos a serem estudados e da utilização de referenciais teóricos que possibilitassem a orientação das descobertas. Para isso nos apoiamos, principalmente, nos pressupostos advindos da sociologia do conhecimento e, particularmente nos elementos teórico-conceituais de Berger e Luckmann (2007) em seu trabalho “*A construção social da realidade*”. Segundo esses autores, a realidade é construída socialmente, sendo que o conhecimento de uma sociedade (independente da validade ou invalidade última) deve ser compreendido levando em conta todo o processo pelo qual ele se realiza. Além deste, nos apoiamos em outro trabalho que Peter Berger construiu com Brigitte Berger: “*O que é uma instituição social?*” (1977) e que facilitou a leitura do trabalho dos dois autores citados acima.

Pensar desta maneira tornou possível levar em consideração o conhecimento construído pela família em relação à Educação Física, à escola e à dança, já que todo

conhecimento deve ser valorizado e entendido como um processo que envolve múltiplas realidades. Em qualquer sociedade somente um grupo limitado de pessoas se empenha em produzir teorias, mas todos os seres humanos vivem e participam da construção do conhecimento e, que, por sua vez, são fundamentados na vida cotidiana. E “é precisamente este ‘conhecimento’ que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir” (BERGER e LUCKMANN, 2007, p. 30). Assim, conhecendo melhor as famílias a serem estudadas, torna-se possível aproximar-se da realidade a qual elas são produtos e ao mesmo tempo produtoras.

Do mesmo modo, ao considerarmos a família como instituição social, abriu-se a possibilidade de se entender melhor as relações entre Família e Educação Física, já que ambas são práticas sociais engendradas por ideologias que se manifestam nos seus níveis funcionais e simbólicos. Essas duas instâncias, por sua vez, são sustentadas por representações diversas e supõem trocas dialéticas entre si, porque construídas e construtoras de história, hábitos e cultura, estruturam a realidade social.

A relação entre o homem, o produtor, e o mundo social, produto dele, é e permanece sendo uma relação dialética, isto é, o homem (evidentemente não o homem isolado, mas em coletividade) e seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro (BERGER e LUCKMANN, 2007, p. 30).

O entendimento da família como instituição social nos levou a compreensão de que ela não é um fenômeno natural, mas varia através da história e apresenta formas e finalidades diversas, até mesmo num mesmo período e lugar, conforme o grupo social observado. Isto significa dizer que seria mais correto falarmos sobre as histórias das famílias e não sobre a história da família, já que se constituem numa unidade dinâmica e paradoxal, com suas regras, costumes, valores, funções e tradições.

A intenção, portanto, não foi tecer uma história da família, mas uma aproximação com a história dos grupos familiares em questão, procurando respostas aos objetivos iniciais desta pesquisa e buscando a compreensão das relações que se apresentaram de forma objetiva e subjetiva nos contextos estudados.

Isto não quer dizer que desconsideramos o passado, que também foi responsável pela configuração da família (ou das famílias) no presente, mas evitar informações fragmentadas e erros de interpretação da sua história, que levaram ao seu entendimento como algo estático e fechado e como uma continuação natural da vida (família biológica), levando-nos muitas vezes a considerar apenas determinados modelos de família como ideais e universais.

Seu caráter de instituição universal levou, na cultura ocidental, a aceitá-la, por muito tempo, de forma acrítica, sem analisá-la mais de perto, em relação às suas representações do que das realidades sociais que lhe serviam de apoio e referência (SCOTT, 2004). Assim, tentar estudá-la isoladamente e considerá-la de forma universal e imediata sem levar em conta suas múltiplas facetas e contextos, significa aceitá-la de forma limitada e simplificada, reduzindo a sua complexidade a modelos teoricamente aceitos.

Muito se têm estudado sobre a história da família, mas poucos são os trabalhos que a compreendam como um todo, tratando-a através de grandes teorias. Um dos trabalhos mais significativos sobre o tema e que consolidou em várias edições foi o de Friedrich Engels, conhecido como “*A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*”, de 1884. Neste livro, o autor trata da instituição familiar nas diferentes regiões do mundo e as mudanças que as afetaram através dos séculos, interessando-se pela interação entre a família e as outras instituições sociais e culturais. Suas reflexões tratam da origem da família desde as primeiras formações familiares, da estruturação da sociedade mais ampla que ultrapassa os grupos familiares primitivos e que faz surgir a agricultura comunitária, o comércio, as artes e ofícios, a divisão da terra comum em propriedades privadas, até o aparecimento do Estado como monitor de todas as atividades e o detentor do poder. Para ele, foi com o declínio da estrutura familiar primitiva, que era caracterizada pela organização em grupos de interesses comuns, vivendo numa propriedade comum a todos, regida por leis advindas dos poderes maternos e paternos, em que os laços de parentesco eram vitais para a sua sobrevivência e a ausência de produção de excedentes, que tornou necessário o comércio e o acúmulo de riquezas, que a sociedade moderna foi se formando.

Muitos estudos procederam este, e, mesmo ainda compartimentalizados, revelaram a complexidade da família. Estes estudos, principalmente a partir do século XX, fomentados pela produção do conhecimento em diversas áreas, indicaram a existência de diversas formas de dinâmicas familiares. Porém, muitos autores (PRADO, 1981; COELHO, 2000; GOMES e PEREIRA, 2003; FONSECA, 2004) concordam que por muito tempo o modelo ideal de família foi considerado o nuclear, ou seja, aquele composto por pai e mãe unidos pelo casamento e criando seus filhos biológicos. Os princípios fundamentais deste tipo de família, contudo, fruto de valores idealistas, compunha o mito da melhor família. Segundo Prado (1981) a realidade familiar no

Brasil na década de 1980 e 1990 não variava muito de uma camada social para outra, sendo que aqueles ideais eram: a valorização do amor entre o casal e a compreensão e amizade entre pais e filhos; o comportamento esperado entre seus membros, ou seja, a responsabilidade do marido, infra-estrutura doméstica e afetiva pela mulher, obediência às diretivas paternas e também às expectativas dos papéis que deveriam ser cumpridos por cada um.

Ainda, segundo Fonseca (2004), esse modelo serviu para impor na consciência de muitos pesquisadores, como sendo a condição *sine qua non* da modernidade. “Essa família – de um casal monogâmico e os seus filhos menores – parecia brotar diretamente da natureza humana, sendo vista como necessária para o desenvolvimento sadio de qualquer pessoa” (Idem, p. 57). Assim, qualquer modelo fora deste padrão seria considerado “anormal” e as análises deslizavam facilmente para julgamentos morais.

Assim, enxergar a família como instituição social também diz respeito ao entendimento de que, justamente devido às constantes transformações que ocorrem na sociedade, há necessidade de se reinventar a família, trazendo para a discussão as novas formas e funções pelas quais ela se configura.

De acordo com Fonseca (2004), hoje, muitos pesquisadores falam sobre uma falta de modelo da família na “pós-modernidade”, devido principalmente a uma enorme diversidade de dinâmicas familiares. A antiga crença do modelo de família universal deu lugar às incertezas e aos diferentes arranjos familiares (casais homossexuais, famílias substitutas, famílias de escolha, etc.), que, por sua vez, estão trazendo muitas discussões entre a sociedade e aumentando a possibilidade de aceitação institucional.

No Brasil, se fala também numa crise da instituição familiar, consequência de uma série de transformações que ocorreram nas últimas décadas, como: modificações das condições de trabalho, redistribuição dos papéis familiares, indefinição, mudança e permanência de valores, prolongamento da vida, existência de desigualdades sociais e étnicas, globalização, etc.

Segundo dados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2002) a família é considerada “um conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, todos residentes na mesma casa”. O IBGE também considera mais dois tipos de família: *família unipessoal* – “pessoa que mora sozinha em uma casa”; e as *famílias conviventes* – “são aquelas famílias

compostas por, no mínimo, duas pessoas cada uma, que residam na mesma unidade domiciliar (domicílio particular ou unidade de habitação em domicílio coletivo).”

De acordo com as pesquisas realizadas pelo Instituto, o tamanho da família brasileira diminuiu em todas as regiões: de 4,3 pessoas por família em 1981, chegou a 3,3 pessoas em 2001. O número médio de filhos por família é de 1,6 filhos. Houve um aumento no número de famílias do tipo mulheres sem cônjuge com filhos, mas o que ainda predomina é o padrão histórico de família, ou seja, casal com filhos. E desde a década de 1980 vem crescendo continuamente a proporção de mulheres como pessoa de referência da família, ou seja, a mulher como responsável pela família.

Contudo, pensar a família como instituição nos leva a refletir sobre a resistência que ela exerce nos seres humanos, pois:

As instituições estão aí, exteriores a eles, persistentes em sua realidade, queira ou não. Não pode desejar que não existam. Resistem a suas tentativas de alterá-las ou de evadir-se delas. Têm um poder coercitivo sobre ele, tanto por si mesmas, pela pura força de sua facticidade, quanto pelos mecanismos de controle geralmente ligados às mais importantes delas (BERGER e LUCKMANN, 2007, p. 86).

Muitos pesquisadores como Scott (2004) e Biasoli-Alves (2004), afirmam que, mesmo com toda esta “crise”, a família continua ocupando papel importante na sociedade e ganhando nova vida e novos contornos.

Uma das possíveis respostas é que “a família apareceria como baluarte contra o mundo exterior submetido às duras leis do mercado, do racionalismo e do progresso técnico” (SEGALEN apud SCOTT, 2004, p. 45). Outra, seria a busca por uma nova definição de família, ou seja, um novo modelo ideal a qual seus membros pudessem reproduzir valores e padrões ideológicos e onde os arranjos familiares permitissem cada vez mais o consumo. Existem várias respostas, mas nenhuma ainda (única) que pudesse dar conta de compreender toda essa multiplicidade de fatores e transformações pelas quais ela passa, visto que os processos sociais, familiares e individuais são interdependentes. As modificações político-sociais, a globalização, as lutas das mulheres, a sobrevivência do ser humano, a tecnologia, o crescimento populacional, enfim, todas essas mudanças se revertem à família, que muda seu funcionamento e suas representações. Nesse movimento, a Educação Física também entra em conflito e se articula (ou desarticula) com a família, integrando e sendo integrada pelas suas configurações.

A existência de conflitos, crises, consensos e indefinições, expressos na reconstrução institucional da família, que por sua vez, apresenta-se sob diversas formas, coexistem e expressam os valores e ideologias da atualidade. Valores esses que são marcados pelo conflito entre a herança de tradição (casamento com amor, mulher e homem vivendo na mesma casa com os filhos, etc.) e os novos olhares (separação em caso de conflito no casamento, presença da mulher na esfera pública, etc.)

“Dos inúmeros arranjos e formatos familiares, modificações da estrutura e da família brasileira atual, conviver com o novo e o tradicional é um processo característico de não linearidade e complexidade de mudanças interacionais” (COELHO, 2000, p. 20).

Estas crises e indefinições refletem na relação família e escola, família e Educação Física as representações, princípios e práticas que movimentam e legitimam os universos simbólicos de cada uma dessas instâncias e também dessas interações.

Segundo Berger e Luckmann (2007, p. 132) “O universo simbólico é concebido como a matriz de todos os significados socialmente objetivados e subjetivamente reais”, isto quer dizer que, o universo simbólico é construído tanto por meio de uma realidade objetiva (realidade exterior) como de uma realidade subjetiva (realidade interna). Essas realidades, que constituem a realidade social são produtos das construções humanas e, como tais, e porque assim o nome já diz “humanas”, são mediatizadas/edificadas pelas relações com os outros e com o seu Eu orgânico, constituindo assim uma intensa rede de relações e significados.

Esses universos simbólicos, por sua vez, poderão ou não ter significação social, fornecendo a delimitação da realidade social, isto é, estabelecendo os limites que têm importância com referência a interação social. Isso implicou em dizer que, para compreendermos melhor a importância da Educação Física para a família e desvendarmos as possíveis relações entre elas, foi necessário desvendarmos como esses universos simbólicos se configuraram e se estabeleceram no interior destas instâncias.

Desta maneira, procurando contribuir com o desvelamento destas questões, chamamos ao palco, a seguir, a dança na cena escolar.

2.2 Construindo um lugar para a dança na escola

*O que muda na mudança,
Se tudo em volta é uma dança no trajeto
Da esperança, junto ao que nunca se alcança?*

Carlos Drummond de Andrade

Ao mergulharmos no universo da dança nos deparamos com uma série de conceitos, leituras e tendências que procuram categorizá-la como: arte, expressão, linguagem corporal, movimento, cultura de movimento e cultura corporal. Diversos também são os olhares/saberes que focalizam/estudam a dança como: as Artes, Antropologia, Filosofia, História, Educação e Educação Física.

Segundo Kirstein (apud GEHRES, 2005), em várias línguas ocidentais, a dança está ligada a alongar-se, estender-se, criar tensão, arrastar-se. Garaudy (1980, p. 14) reforça esta ligação quando diz que: “A própria palavra dança, em todas as línguas européias – *danza, dance, tanz* -, deriva da raiz *tan* que, em sânscrito, significa tensão”. Neste sentido, GEHRES (2005, p. 124) procura entender “a dança como “uma tensão – contração/expansão, armazenamento e liberação de energia – física (bioanátomo-fisiológica) que é tensão humana (sóciopolítico-histórico-artístico-cultural), sendo verdadeiro também o seu contrário”.

Para a antropóloga Kaeppler (1997, p. 25):

A dança é uma forma cultural engendrada pelos processos criativos de manipulação dos corpos humanos no tempo e no espaço. A forma cultural produzida, apesar de seu caráter efêmero, possui conteúdo organizado. Manifestação visual das relações sociais, (a dança) poderia ser o objeto de estudo de um sistema estético elaborado, relevante certamente para o domínio dos antropólogos.

Para o filósofo Garaudy (1980, p. 14) a dança é um modo de existir:

Dançar é vivenciar e exprimir, com o máximo de intensidade, a relação do homem com a natureza, com a sociedade, com o futuro e com os seus deuses. Dançar é, antes de tudo, estabelecer uma relação ativa entre homem e a natureza, é participar do movimento cósmico e do domínio sobre ele.

Contudo, procurar conceituar a dança seria debruçar-se sobre a história da própria humanidade e reduzi-la à apenas algumas linhas teóricas e conceituais a fragmentaria, assim como, ainda de forma “dualista” se considera o próprio ser humano: dividido em partes – corpo e mente. Seria esquecer as representações passadas e

presentes “daqueles” ou “daquelas” que dançam, pois somente a experiência estética⁴ em dança, ou seja, somente o ato de dançar é que nos explicaria isso. Seria também desconsiderar as suas possibilidades, os seus olhares, a sua história e os seus contextos (culturais, políticos e sociais), em detrimento de uma única postura científica. De acordo com Kealiinohomoku (1998, p. 57) “no que concerne à palavra dança, não existe definição apropriada que possa ser utilizada em várias culturas diferentes, segundo a época e o lugar”.

Robalo (apud SARAIVA-KUNZ, 2003) aponta em uma profunda revisão da literatura, a dança como não descritível objetivamente, mas sim como um código não verbal de comunicação que se estabelece pela capacidade expressiva do movimento.

De acordo com Barreto (2004, p. 101):

A dança é um fenômeno que sempre se mostrou como expressão humana, seja em rituais, como forma de lazer ou como linguagem artística. Neste sentido, ela é uma possibilidade de expressão e também de comunicação humana que, através de diálogos corporais e verbais, viabiliza o autoconhecimento, os conhecimentos sobre os outros, a expressão individual e coletiva e a comunicação entre as pessoas.

Para Saraiva-Kunz (2003, p. 79):

A dança, assim, é um fenômeno cultural complexo, cuja abordagem implica um entrecruzamento de suas trajetórias histórica e filosófica, com questões de ordem política, social, antropológica e psicológica, sem o qual o entendimento possível dela seria tendencioso ou reduzido.

Buckland (apud GEHRES, 2005, p. 125) diz que, a dança é

uma forma de existência humana, a qual não pode ser aprisionada nos limites de uma descrição, demonstração ou apresentação – apesar da constância ‘aparente’ de sua forma – pois, se reconstrói a cada existencialização/execução nos corpos dos dançarinos e das dançarinas.

Segundo Camargo (2008) a maioria dos pesquisadores em dança ignora o sistema classificatório da própria cultura praticante e acaba “classificando” as danças em conjuntos. Ou seja, precisamos deixar bem claro o que é cada coisa, o que é ballet clássico, o que é funk, o que é “dança cênica”, o que é “dança de salão”, o que é “dança folclórica”, etc., para que se delimite o que é de nossa própria cultura. Geralmente, acreditamos que a cultura ocidental se sobrepõe às demais, sendo a melhor e não permitindo modificações nas formas e estéticas de dançar.

⁴ Entendemos, assim como Saraiva (2005a, p. 219) que a “experiência estética se realiza *na* e *para* a arte, como campo de superação do dualismo corpo/mente, sensibilidade/razão, na nossa racionalidade instrumental, ela busca, justamente, o desenvolvimento de outras formas de conhecimento, que se instituem na sensibilidade e na imaginação. A experiência estética assenta no conhecimento sobre a memória emotiva e os sentimentos”.

Porém, ao reconhecermos, a dança como possuidora de uma linguagem própria, expressiva e representativa de conhecimentos que narram/representam a história da humanidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SOARES et al., 1998; BRASILEIRO, 2005; MARQUES, 2007) nos aproximamos mais do seu universo particular e ao mesmo tempo geral, entendendo de forma mais ampliada as relações que se estabelecem no espaço da Educação Física. Da mesma forma, também, nos familiarizamos com os trabalhos de antropólogos sociais e culturais modernos, alguns dos quais têm se debruçado profundamente nas questões da dança e do movimento humano.

Segundo Soares et al. (1998, p. 19) através da dança procede-se o resgate/produção da cultura, pois ela:

(...) possibilita a compreensão/apresentação das práticas culturais de movimentos dos povos, tendo em vista uma forma de auto-afirmação de quem fomos e do que somos; ela proporciona o encontro do homem com sua história, seu presente, passado e futuro e através dela o homem resgata o sentido e atribui novos sentidos à sua vida.

A dança é o instante mágico que assinala o encontro do homem/mulher com seu próprio Eu, com os outros, com a cultura e a natureza, com o divino, com as emoções, enfim, com a vida em toda sua complexidade. Embora muitos autores a considerem sob diversas formas haverá sempre o desafio de entender “Por quê” e “Para quê” se dançou durante milênios e se continua dançando através dos tempos. Por que uma manifestação humana como a dança não pereceu durante todos esses milhares e milhares de anos?

Algumas respostas relativas a estas indagações poderiam ser melhor discutidas, porém, este não é o objetivo deste tópico. Contudo, pensamos que algumas respostas mesmo sendo “parciais” poderiam ser consideradas. Uma delas é que a dança além de abarcar com a questão da cultura de movimento da humanidade, possibilitar o conhecimento, interpretação, compreensão dos sentidos e significados em diferentes épocas e lugares, resgata no ser humano as emoções perdidas, o significado de sua existência no mundo, a noção de pertencimento à humanidade e as capacidades e possibilidades de seu corpo e movimento. A necessidade do ser humano em comunicar algo, que também pode ser expressa pela dança, se alia a uma das funções da arte e manifesta à sua maneira essas necessidades.

A arte existe para que possamos nos expressar. Dizemos por meio dela aquilo que não conseguimos comunicar de outras maneiras. As diversas formas artísticas existem para responder às diferentes necessidades de expressão do ser humano. Uns se manifestam pela música, pelo teatro, outros pela poesia.

Há aqueles que se expressam pelas artes plásticas e outros ainda pela dança (STRAZZACAPPA, 2001, p. 40).

Assim, mesmo considerando a diversidade de conceitos e procurando não fechá-la ou categorizá-la à guisa de uma necessidade acadêmica, tornou-se, porém, necessário lançar um olhar para que ela pudesse ser entendida no âmbito da Educação Física na escola, como oportunidade para diversas idades e estéticas, para o desenvolvimento do trabalho coeducativo⁵ e principalmente, para as famílias envolvidas neste projeto.

Desta forma, buscando dialogar com o contexto da Educação Física e da família e procurando um conhecimento *em* e *através* da dança que abarcasse com essa dimensão - e que esse conhecimento pudesse mediatizar a potencialização do ser humano na sociedade globalizada - é que tomamos como pressupostos principais de nossas reflexões e ações, processos pedagógicos que privilegiassem a função estética, educativa e cultural da dança na educação do ser. Estes três eixos – arte, cultura e educação – ao mesmo tempo em que nortearam a noção de dança neste trabalho, fundiram-se para propor uma prática pedagógica crítica e transformadora com as famílias.

Nestes pressupostos o foco estava na experiência estética que, por sua vez, busca o desenvolvimento de outras formas de conhecimento (que não seja somente nossa razão instrumental), que se instituem, na sensibilidade, na imaginação e na razão emancipada – e que se realiza *na* e *para* arte. Para isso, acreditamos que precisávamos oportunizar às participantes a fazer/experienciar dança, procurando, também, não prendê-las a determinadas imagens sobre dança. Essas experiências, mesmo que temporárias, contribuíram para ultrapassar alguns limites impostos pela sociedade, como por exemplo, “só dança quem tem habilidade para isso”.

Mesmo sabendo da dificuldade, no momento da experiência estética, de identificar interesses sociais específicos que permeiam a arte e a educação, torna-se necessário reformular algumas idéias na direção de uma educação pela arte/para a arte como educação estética. Esta educação pode muito bem ser pensada nas práticas da Educação Física, pois a estética também é inimiga de todo pensamento dominador e

⁵ Para Soares et al. (1998, p. 25-26) “a coeducação aparece como o caminho inicial da busca da compreensão e transformação das relações estereotipadas entre homens e mulheres, com vistas à humanização da sociedade. Isto porque a coeducação é uma prática conjunta entre meninos e meninas, rapazes e moças, homens e mulheres, capaz de trabalhar com suas diferenças sem discriminá-las em desigualdade.”

instrumental porque aponta por meio do corpo⁶, as sensações, as capacidades humanas necessárias à rebelião contra a opressão, uma crítica feroz a realidade que se impõe sobre os seres humanos.

Por outro lado, a estética está perdendo cada vez mais seu sentido original, ou seja, seu caráter sensível, imaginativo, humano - em favor das formas ideológicas de poder, de técnicas avançadas de fazer e de interesses mercadológicos mais agressivos.

O novo discurso da estética está interessado em uma autonomia incapacitadora, onde a arte, e no caso aqui, a dança, fica separada das outras práticas sociais e se torna, também, um modelo de subjetividade favorável às operações materiais do capitalismo. Ou seja, sendo a dança uma manifestação artística, parece que não está ligada à competitividade, à exploração da sexualidade e ao consumo. Seu “aparente descompromisso” com os problemas da humanidade e seu efeito “tranquilizante” contra uma sociedade cada vez mais fragmentada e individualista é o aporte necessário para a ordem vigente.

A estética (...) é o protótipo secreto da subjetividade na sociedade capitalista incipiente, e ao mesmo tempo a visão radical das potências humanas como fins em si mesmas, o que a torna o inimigo implacável de todo pensamento dominador ou instrumental. Ela aponta, ao mesmo tempo, uma virada criativa em direção ao corpo sensual, e a inscrição deste corpo numa lei sutilmente opressiva; ela representa, de um lado, uma preocupação libertadora com o particular concreto, e de outro, uma astuciosa forma de universalismo. Se ela oferece uma imagem generosa e utópica de reconciliação entre homem e mulher, ela também bloqueia e mistifica os movimentos políticos reais que historicamente visem esta reconciliação (EAGLETON, 1993, p. 13).

Assim, somente um pensamento dialético poderia delimitar o caráter contraditório da estética, pois o mais difícil processo de emancipação é aquele que envolve a libertação de nós mesmos. Isso porque a estética implica numa experiência subjetiva, indissociável dos impulsos do corpo, ligada aos afetos e sensibilidade, que por sua vez, podem ser manipulados por determinados interesses políticos e econômicos.

Diante deste paradoxo: Será que estaríamos preparados/as para enfrentar a grande avalanche global que toma posse de nós mesmos, de tomar parte das lutas coletivas sem deixar de lado nosso egoísmo e todas as “coisas” que aparentemente

⁶ Segundo Eagleton (1993, p. 17): “A estética nasceu como um discurso sobre o corpo. Em sua formulação original, pelo filósofo alemão, Alexandre Baumgarten, o termo não se refere primeiramente à arte, mas, como o grego *aisthesis*, a toda a região da percepção e sensações humanas, em contraste com o domínio mais rarefeito do pensamento conceitual.”

conquistamos? De compreendermos de forma clara as estratégias sutis que são estabelecidas em nossa sociedade de consumo? De a família abrir-se para novas formas de enxergar a dança e a Educação Física?

Rousseau já nos dizia que a razão não é suficiente para substituir a lei racional e prover a unidade social, pois para se tornar uma força reguladora da sociedade seria necessário recorrer ao amor e a afeição. Desta forma, um “novo” projeto se instala por meio da estética, uma visão de aparente liberdade e igualdade intermediada pela globalização, que carrega dentro de si um poder que passa das instituições centralizadas para as profundezas silenciosas e invisíveis do próprio sujeito. Max Horkheimer (apud EAGLETON, 1993, p. 17) diz que a “estética sinaliza uma espécie de ‘repressão internalizada’, inserindo o poder social o mais profundamente no corpo daqueles a quem subjuga, operando assim como um modo extremamente eficaz de hegemonia política”.

Por outro lado, a estética como paixão, imaginação, sensualidade nem sempre se deixa conviver com a dominação política, pois nem sempre são tão facilmente incorporáveis. Há algo no corpo que pode se revoltar contra o poder, assim como há algo na dança que pode representar uma força emancipatória, há algo no seu dizer, no seu movimentar, no seu expressar que pode encorajar os seres humanos a lutar de forma consciente por uma sociedade mais humana e igualitária.

Neste sentido, pensando a dança como objeto cultural e que se localiza no “entroncamento” entre a arte, a cultura e a educação, tornou-se necessário, ao repensar a estética, também refletir sobre as necessidades culturais que se apresentam na contemporaneidade. Hoje a arte e também a dança são determinadas por um mercado de rápida expansão, onde as forças extra-culturais são decisivas, ou seja, a arte e a dança reorganizam-se em relação às novas tecnologias de promoção mercantil e de consumo.

A dança, por sua vez, ao longo da história, geralmente acompanhou um caminho “atrasado” em relação às outras artes. Enquanto uma tendência (ex: romantismo) se firmava em determinado período, a dança ainda continuava evoluindo de forma lenta e atrelada aos interesses de uma minoria. Atualmente, pode-se dizer, que a dança como manifestação cultural acompanha o movimento híbrido da cultura e forma e é transformada em uma nova dança, como por exemplo, dança rave, dança techno-brega, etc.

Canclini (1997, p. 64) diz que “o discurso estético deixou de ser a representação do processo criador para tornar-se um recurso complementar destinado a ‘garantir’ a

verossimilhança da experiência artística no momento do consumo”. Neste contexto, temos duas questões que são distintas: de um lado, temos a reprodutibilidade técnica das obras de arte, que promove a produção em série das obras artísticas levando-as a perder seu valor estético e de mercado. Por outro lado, a reprodutibilidade técnica torna estas obras mais acessíveis e difundidas, proporcionando a “falsa” sensação de pertencimento das classes menos privilegiadas à cultura das elites, que até então, detinham todo o privilégio de apreciação e consumo das obras de arte que foram produzidas historicamente.

No entanto, estas mesmas indústrias que promovem a arte e as difundem mundialmente, buscam novas formas de marcar estas diferenças sociais, quando limitam a participação de grupos sociais em apresentações, museus, teatros, etc., demonstrando mais uma vez o poder de manipulação sobre as massas em relação ao poder financeiro e social.

Bourdieu (apud CANCLINI, 1997, p.36-37) diz que:

Em sociedades modernas e democráticas, onde não há superioridade de sangue nem títulos de nobreza, o consumo se torna uma área fundamental para instaurar e comunicar as diferenças. Ante a relativa democratização produzida ao massificar-se o acesso aos produtos, a burguesia precisa de âmbitos separados das urgências da vida prática, onde os objetos sejam organizados – como nos museus – por suas afinidades estilísticas e não por sua utilidade.

Sendo assim, podemos dizer que a estética, a arte, a dança, a cultura, bem como, qualquer outro campo social, não estão fora do alcance das influências ideológicas que dominam o mundo moderno, pois tendem a perder sua autonomia diante do confronto desigual com as forças de mercado e da indústria cultural, o que faz com que as relações entre estética, dança e cultura sejam, cada vez mais, determinadas pelo sistema *globalizado*.

Todo este aparato ideológico faz parte do projeto moderno que vem avançando em seu principal objetivo, que é o crescimento econômico das chamadas potências mundiais e, para isso, vem sendo implementada a idéia de globalização mundial, desestabilização de economias e intensificação das relações culturais dos países em desenvolvimento. Entretanto, acreditamos em uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que a estética, a arte, a dança e a cultura sofrem influências do sistema *globalizado*, este mesmo sistema é, também, influenciado por suas idéias e lutas. Existem sempre perdas e ganhos, dos dois lados, pois este é um processo inacabado,

híbrido e que, portanto, pode mudar a qualquer momento. Por isso, acreditamos na mudança da forma de ser e agir no mundo, e pensamos que a dança, por meio de uma educação do sensível, abre possibilidade para isso. E consideramos que a dança deve apoiar-se nos conhecimentos de várias áreas (Antropologia, Arte, Educação Física) e voltar-se também para a dimensão estética, que trata, como já discutido anteriormente, de uma sensibilidade estética, apoiando-se em processos educativos que fomentem a atitude crítica e criativa. Para Kunz (2006a, p. 9):

Ser crítico é ser capaz de questionar, de dialogar e oferecer diferentes respostas ao próprio questionamento, e só se pode realmente questionar e responder sobre aquilo em que se está corporalmente envolvido.

Assim como Kunz (2006a), pensamos que para alcançar níveis maiores de criticidade e entendimento do mundo é necessário que se criem as condições objetivas e subjetivas para essa crítica e essa forma esclarecida de entendimentos. Portanto, propomos como ponto de partida para essas condições, ou seja, para fomentar os encontros com as famílias a serem estudadas, a metodologia da Dança-Improvisação.

Segundo Saraiva-Kunz (2003, p. 371-372) a Dança-Improvisação é uma proposta que articula os fundamentos de Haselbach (1978, 1987, 1991), e enriquecida pelas experiências de Fritsh (1985), Mahler (1989), Münstermann (1983), entre outros. Trata-se de “um ensino centrado nas potencialidades do se-movimentar de cada ser, que são despertadas/fomentadas pela requisição da percepção e diferenciação sensorial, e no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão, exercidas na criação”.

É importante, porém lembrar, que o termo Dança-Improvisação não significa uma coisa que “qualquer um/uma faz”, que é desprovida de planejamento, objetivos e não necessita de uma capacitação para lidar com seu texto e contexto. Portanto, tornou-se necessário visualizar, entender e explicar que propósitos têm-se com a dança para o grupo envolvido nesta pesquisa.

A Improvisação é ao mesmo tempo, conteúdo e processo, permitindo a atribuição de outros “conteúdos”, ou seja, outras formas de dança, como a Dança de Rua, o Samba, a Valsa, etc. “que podem ser desenvolvidos até nos seus componentes originais, na medida em que as técnicas corporais são ‘encontradas’ no processo de experimentação” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 372). No entanto, estamos considerando a noção de técnica corporal de Marcel Mauss (2003, p. 401) como “as maneiras pelas

quais os homens, de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem-se servir-se de seu corpo”. Isto significa dizer que essas técnicas são modos e formas utilizadas pelas pessoas para solucionar problemas de movimento na sua vida e que se utilizando esse conceito podemos “fugir” quando necessário, das técnicas codificadas e carregadas de distinção de gênero.

Saraiva-Kunz (2003, p. 383) ainda nos diz que em dança, improvisação significa atribuir forma e conteúdo ao movimento espontâneo, mas que carregam sentidos e significados para cada pessoa. Isto quer dizer

criar movimentos não treinados, espontâneos e sem preparação prévia dos mesmos⁷, mas que carregam sentido a partir da iniciativa própria de cada pessoa. Nesse sentido, improvisar, além de ser um conteúdo de dança, é conteúdo de movimento, proposto na sua significação, pois depende de uma inspiração momentânea e, por isso, dependendo do nível da aprendizagem, os movimentos nem sempre são reproduzíveis.

A improvisação é baseada em vivências (aulas) onde o “fazer não se refere apenas à actividade corporal, mas desenvolve-se conjuntamente com a discussão dos interesses e temas, e com a problematização das tarefas desenvolvidas e os fins a que se dirigem” (Ibid., p. 381). Na improvisação são utilizados materiais e temáticas para estímulo da expressão, tanto a nível individual quanto coletivo.

Mais do que “simples aulas” codificadas e reproduzíveis, a dança-improvisação trabalha com a idéia de temas/tarefas de movimento. Esses temas partem de conteúdos do cotidiano, do mundo, da fantasia ou da articulação de uma problemática social. Há, portanto, uma infinidade de temáticas⁸ que podem ser desenvolvidas pela improvisação e que proporcionam a ampliação do repertório de movimentos, de conteúdos de dança e da consciência de vida.

Soares et al. (1998, p. 48) salienta essa idéia dizendo que:

A Improvisação quer proporcionar junto ao alargamento do repertório de ações (movimentos) o alargamento da consciência de vida. Ela encaminha para outras orientações dos sentidos (orientações que transcendem a instância das exigências da sociedade de consumo) e oferece vivências que dão possibilidades de se ultrapassar os limites da experimentação padronizada na escola (e outras instituições) propondo o desenvolvimento permanente dos sujeitos históricos.

⁷ Isso se refere a não aplicações de séries de movimentos que são feitas em aulas de dança, para preparar a composição de frases de movimento que se destinam a ser copiadas, repetidas e ensaiadas em “forma de coreografia”.

⁸ Para exemplos, ver Haselbach (1988), Soares et al. (1998) e Saraiva & Fiamoncini (2006).

Os movimentos na dança improvisação, construídos através de sua prática, são executados em tempo, dinâmica e espaço, resultando na forma e sempre procurando alcançar a concretização dos objetivos que lhe são próprios. Segundo Halsebach (1988) a improvisação tem como objetivos o desenvolvimento de alguns campos, que são: o campo criativo, o pragmático, o sócio comunicativo, o emocional e o cognitivo, sendo que nestes campos encontram-se os temas concretos para Improvisação.

Assim, considerando esses campos de abrangência e os objetivos da Improvisação, pode-se então construir um programa de Dança com as famílias, num processo baseado nesses pressupostos teórico-metodológicos. Esses pressupostos, por sua vez, procuraram abarcar com o desenvolvimento de capacidades e técnicas de movimentos, abrindo caminhos para que as participantes se “arriscassem” a introduzir-se em outros tipos de experiência na dança, dentro e fora do ambiente escolar.

2.3 A Educação Física e a escola: *duas faces da mesma moeda?*

*“A identidade afirma-se na diferença.
Perguntar o que caracteriza a intervenção social da educação física
é também perguntar o que diferencia esta intervenção das outras.”
(Valter Bracht, 2003)*

A expressão Educação Física tem gerado conflitos epistemológicos e de identidade quanto ao seu significado. Mas afinal o que é Educação Física? Qual é o seu objeto? Cultura de movimento, cultura corporal, movimento, esporte?

A necessidade de se entender sobre sua identidade faz-nos, assim como Bracht e Crisório (2003) procurarmos nos aproximar das questões epistemológicas que cercam as suas práticas. Isso porque a noção de identidade está ligada aos princípios que orientam o conhecimento que fundamentam a Educação Física e as características que norteiam suas práticas. Essas noções, porém, referem-se a um processo que é histórico e que está ligado a lutas por hegemonia, o que nos leva a discutir aquilo que ela vem sendo na atualidade e quais seus conceitos constitutivos.

De acordo com Berger e Luckmann (2007) no decurso da institucionalização a legitimação é um processo de justificação e explicação da ordem institucional e é obtida a partir da construção de universos e subuniversos simbólicos ou de significação. Estes universos simbólicos, por sua vez, ordenam e legitimam os papéis cotidianos, as prioridades e os processos operatórios, colocando-os no contexto do quadro de referência mais geral concebível, ou seja, numa espécie de universalidade que integra e orienta determinados conceitos. “Os universos simbólicos são produtos sociais que têm uma história. Se quisermos entender seu significado temos que entender a história de sua produção” (Ibid., p. 133).

Segundo Bracht e Crisório (2003, p. 16) o subuniverso simbólico da Educação Física foi legitimado tendo como pano de fundo o universo simbólico da modernidade, sustentado principalmente pela ciência de caráter mecanicista, pois a mesma fornecia coerência necessária para legitimar a visão de corpo, ou seja, “integrava coerentemente o significado de corpo e movimento (atividade física) do subuniverso da educação física ao universo mais amplo da sociedade moderna, e com isso a legitimava no contexto cultural e societário”.

Também grande parte do que hoje se apresenta como Educação Física foi resultado da transferência mecânica de alguns dos códigos/símbolos das instituições

militar e esportiva. Assim, a prática pedagógica que chamamos de Educação Física “manteve e mantém uma relação histórica com instituições como a militar e a esportiva, que pode ser caracterizada como de subordinação e que, portanto, não logrou desenvolver sua autonomia, vale dizer, reger-se por princípios e códigos próprios” (BRACHT, 1992, p. 30).

De acordo com Bracht (1992) o termo tem sido utilizado no Brasil tanto num contexto mais amplo como também num contexto restrito. No que se refere ao sentido “mais amplo” tem sido utilizado para designar todas as manifestações culturais ligadas aos temas da cultura corporal ou de movimento, sendo que neste leque de oportunidades profissionais se encontrariam, por exemplo, as academias de ginástica, as escolinhas de esportes, etc. No seu sentido “mais restrito” o termo Educação Física abrangeria todas as atividades pedagógicas, tendo como objeto o movimento corporal e tendo a instituição escola como espaço legitimador dessa temática.

A Educação Física começa a se desenvolver na Escola brasileira juntamente com os sistemas de ensino dos séculos XVIII e XIX que foram criados a partir das exigências advindas do processo de complexificação da sociedade. A industrialização e a urbanização, que por sua vez, trouxeram problemas às elites brasileiras - como o inchaço das cidades e a proliferação de doenças infecciosas – fazia com que o Estado precisasse da escola e da educação como meio de reformar a sociedade. Por extensão, cabia à Educação Física o papel de reeducar a população, principalmente os trabalhadores, procurando condicioná-los a hábitos higiênicos saudáveis (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991). Seu desenvolvimento era necessário para os homens a fim de prepará-los para atividades intelectuais e às mulheres para gerar filhos fortes e cuidar da família. Essa função originada no berço do movimento higienista perdurou por todo o século XIX.

Segundo Bracht (1992) foram Guths Muths e Pestalozzi os primeiros a introduzir as atividades corporais no currículo escolar, mas superadas pelos métodos ginásticos como o de P.H. Ling na Suécia, ou o Regulamento Geral da Educação Física conhecido no Brasil como método francês e também pela influência da instituição militar em seu desenvolvimento.

O importante a ressaltar é que a instituição escola, neste caso, é mais ou menos palco de uma “atuação pedagógica” que se legitimava a partir de sua pressumível contribuição para saúde, ou seja, formação higiênica [...], e formação do caráter, e o seu conteúdo baseado fundamentalmente na

exercitação corporal através dos exercícios analíticos, corridas, saltos, etc. (Ibid., p. 10).

Nos períodos seguintes a Educação Física continuou a servir como instrumento de ideologia do poder constituído, desenvolvendo concepções cujo interior refletiam em novos objetivos, como: voltar-se para o atendimento das necessidades de segurança nacional frente aos perigos internos e externos; atender a demanda de mão de obra fisicamente adestrada e capacitada a assegurar o processo acelerado de industrialização implantado no país; transformar atletas em heróis; massificar o esporte e cultuá-lo; formar corpos dóceis; ser responsável pelas atividades na escola como as fanfarras e jogos escolares, etc.

Neste sentido, a Educação Física na escola encontrou suporte nas Leis, Projetos e Decretos fazendo-nos refletir sobre sua prática e permanência em função das necessidades do Estado. É interessante, então, citar durante o Brasil Império o parecer de Rui Barbosa sobre o projeto de “Reforma do Ensino Primário”, onde a Educação Física é tratada como elemento indispensável à formação integral da juventude e onde é mostrada a evolução da Educação Física nos países mais avançados do mundo, defendendo-a como elemento de formação intelectual, moral e espiritual da juventude. Já na primeira fase do Brasil República encontramos o Ginásio Nacional com a prática de tiro ao alvo, saltos, peteca, tênis, etc. Após a Revolução de 1930, já em 1931, a Reforma Francisco Campos, torna a Educação Física obrigatória no ensino secundário, surgindo então as primeiras escolas superiores de Educação Física (MATTA, 2001).

Sua organização tornou-se então mais clara por meio das leis que regulavam essa disciplina escolar, tendo na Constituição de 1937, oficializada sua obrigatoriedade no art. 131, onde a mesma passava a ser obrigatória em todas as escolas primárias, normais e secundárias.

Assim, a história da Educação Física nos diz que de lá para cá muitas tentativas de construção da sua especificidade têm-se aliado diversas posições e discursos teóricos, epistemológicos, políticos e curriculares. Alguns desses discursos, porém, marcadamente influenciados pelos conhecimentos advindos das ciências empírico-analíticas e, mais especificamente, dos saberes da Biologia (presentes na instituição médica), contribuíram para Educação Física legitimar-se socialmente no tempo.

Outras problemáticas também se referem à divisão da Educação Física quanto à formação de Licenciados e Bacharelados, estabelecendo uma ruptura entre os saberes e

confundindo ainda mais as funções e atuações dos profissionais, fragmentando e especializando ainda mais os conhecimentos que deveriam ser fomentados a partir de uma lógica onde todos esses conhecimentos (biológicos, filosóficos, antropológicos, fisiológicos, etc.) fossem somados e abarcados de maneira dialética.

Para isso, pensamos que para a Educação Física legitimar sua presença na escola significa, assim como Bracht (1992) apresentar argumentos aceitáveis para sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apoiando-se e integrando-se, portanto, numa teoria da Educação que ordene politicamente de forma justa e democrática as funções, papéis e objetivos da Educação Física.

Para tanto, nos apoiamos principalmente nas idéias-chave de Bracht (1992, 1997, 2003) e de Kunz (1994, 2005, 2006a, 2006b e 2006c) aliando seus pressupostos para compor o quadro referencial em relação a Educação Física neste projeto.

O primeiro passo foi pensar a Educação Física como construção histórico-cultural, que por sua vez é moldada pelos sujeitos que nela se inserem e que abre espaço para uma pluralidade de sentidos e possibilidades. Tomando como princípio a realização deste Projeto *na e no interior* da escola, entende-se, assim como Bracht (1992), que a Educação Física vai desenvolver sua identidade, seus códigos, a partir das relações que se estabelece com o meio que a cerca (no caso aqui, a instituição escolar). Reforçando a análise do autor, que diz que a Educação Física, no Brasil, é caracterizada fundamentalmente pela instituição escolar, instituição militar e instituição esporte – acreditamos, porém, que atualmente mais instituições passaram a contribuir para a identidade da Educação Física. Uma delas é a família, instituição que direta ou indiretamente contribui através de seus códigos/símbolos e sentidos para fomentar a visão de Educação Física como atividade eminentemente prática e desprovida de reflexão teórica e crítica.

Conforme Kunz (2005, p. 24) nós somos o que os outros (mídia, família, etc.) querem que sejamos, e neste bojo, também o que as instituições escolares almejam, ou seja, notadamente uma excessiva preocupação com a razão intelectual, com as disciplinas ditas “mais importantes”, como a matemática e a língua portuguesa – para quê e por quê Educação Física na escola quando o que interessa é a formação do indivíduo para o trabalho? Dessa maneira, a escola também acaba contribuindo para a construção de uma identidade para Educação Física, uma identidade desprovida de

sentidos e significados que possam fazer a “diferença” aos educandos e aos demais envolvidos na comunidade escolar.

Como segundo passo, foi preciso, então, “pensar que, a Educação Física possui um conteúdo, um saber, cuja transmissão dever ser assumida como tarefa pela Escola” (BRACHT, 1992, p. 29) e que esse saber não refere-se apenas a “um saber escolar da quadra ou do pátio”, ou seja, “de fora da escola”, isolado das demais disciplinas e da própria escola, mas um espaço de aprendizagem que pode fomentar o conhecimento **através e do** movimento humano.

Bracht diz que (1992, p. 49):

Precisamos considerar/postular que a cultura corporal/movimento resume um acervo produzido pelo homem que precisa ou merece ser veiculado pela instituição educacional, acrescentando-se no entanto, que é preciso fazer a crítica cultural e superá-la (é o nosso saber, é o saber que vamos transmitir – **educação do movimento**).

O autor ainda diz que a Educação Física deve ser fundamentada não apenas pela sua função social, mas também uma fundamentação autônoma, histórica, analisando e levando em consideração as formas da corporeidade e do movimento humano. Isto quer dizer, levar em consideração

(...) o fato antropológico de que os homens nas suas relações com o mundo, através do movimento deste se apropriam, mas também, que as relações que os homens desenvolvem para com os seus corpos (neste processo de apropriação do mundo) acontecem em condições histórico-sociais específicas e determinadas (**educação através do movimento**) (Idem).

Kunz (2005), por sua vez propõe uma concepção educacional para Educação Física denominada de “crítico-emancipatória”, onde a Educação Física possa contribuir para o desenvolvimento de competências que não se resumam apenas ao “saber fazer”, mas incluam de forma crítica a competência social, linguística e criativa. Trata-se de uma Educação Física preocupada com os seres humanos e o mundo (não apenas para o êxito no mundo do trabalho), no desenvolvimento do ser humano nas suas potencialidades e possibilidades para a solidariedade, a sociabilidade, a vida e o amor. Uma Educação Física que leve aos seres humanos o conhecimento de si ou autoconhecimento, entendido, porém, de maneira mais profunda e ampla, do sujeito como ser individual e ao mesmo tempo social. Uma Educação Física que tenha a linguagem e o se movimentar humano como diálogo com o mundo, despertando a sensibilidade para o conhecimento de si e do mundo. Uma Educação Física preocupada com a percepção, sensibilidade e intuição onde a totalidade do indivíduo está presente e

onde estas formas podem ser despertadas e aguçadas por meio de atividades de movimento.

Para o autor, ainda é necessário orientar o ensino num processo de “desconstrução de imagens” onde o esclarecimento crítico de situações, de realizações e de conhecimentos seja sempre possível. É preciso, portanto, o exercício da capacidade comunicativa em forma de argumentação questionadora da realidade juntamente com as capacidades cooperativas e interativas dos/as alunos/as (no caso aqui das/os participantes). Para o autor a Educação Física deve transformar as idéias que são copiadas do modelo vigente, por exemplo, a dança apresentada pela televisão e reproduzida pelas pessoas/alunos, para uma nova forma de se-movimentar. Esse se-movimentar refere-se às múltiplas e variadas formas de movimentação e não aquelas evidentes e canalizadas sob formas objetivadas (ex: em apresentações de dança competitivas e da mídia).

Para Bracht (1992, p. 16) todo movimento corporal ou humano não significaria qualquer movimento ou todo movimento, pois “é o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural”. Esse movimento estaria representado sob a forma de jogos, brincadeiras, esportes, dança, etc., sendo que estes não seriam de propriedade exclusiva da Educação Física, mas de toda a humanidade. Contudo, a Educação Física ao “apoderar-se” (em menor ou maior grau) desses conteúdos pretendeu “pedagogizá-los”, atribuindo-lhes significados e sentidos de acordo com o contexto histórico-cultural-social-político e com os interesses dirigentes de determinada época.

Dentre esses conteúdos, o esporte tem ocupado grande espaço no ensino das aulas de Educação Física na escola, legitimando e sendo identificado como sendo a própria educação física. Segundo Bracht (2003) o esporte desenvolve-se tão intensamente com a educação física, que ela acaba incorporando-o ou sendo incorporada por ele.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), desde a antiguidade a prática do esporte está ligada ao “tempo livre”, onde já havia uma divisão de classes, pois o lazer era privilégio de poucos, já que os trabalhadores do campo ou cidade precisavam ter condições para tal. Com o processo de industrialização, ocorreu uma disciplinarização através do esporte moderno, ou seja, uma valorização dos corpos saudios e fortes como forma de reposição para força de trabalho. Neste período surgem

na Inglaterra, alguns dos esportes mais disputados na atualidade e bastante citado nas respostas – o futebol. No Brasil, porém, ele foi introduzido somente após a Proclamação da República, em 1894, sendo seguido pela natação (1896), o tênis e o basquete (1898).

Na década de 1930, o futebol, que antes era privilégio de alguns, então populariza-se e transforma-se no fenômeno social que hoje conhecemos. De acordo com Gonçalves (1994, p. 161): “ Sendo um complexo fenômeno social, um produto específico da sociedade industrial, o esporte competitivo participa de suas contradições e ambigüidades, tornando-se um fator de propaganda a serviço das classes dominantes.”

No período, principalmente, de 1964 a 1968o esporte é usado com o objetivo de desarticular os movimentos estudantis, que por sua vez, faziam oposição ao regime militar do país. Também outro objetivo era projetar o país no cenário mundial, através do esporte e com isso buscar apoio político ao regime vigente.

A partir da década de 70, o caráter ideológico do esporte torna-se ainda mais forte, onde slogans publicitários incutiam entre as pessoas a idéia de esporte para todos, mascarando, porém, as desigualdades sociais – já que colocavam padrões e empregados em igual situação de jogo.

Frente a estes fatos históricos e os interesses que os originaram, pode-se entender melhor o porquê da Educação Física Escolar hoje estar muito mais voltada para o treinamento esportivo, a busca de talentos, justificando o valor educativo do esporte, através da aptidão física dos alunos e a iniciação desportiva, decorrência do Decreto n. 69. 450/71, § 1º. do artigo 03, que orientava a Educação Física nos estabelecimentos de ensino a uma ação desportiva e recreativa (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998, p. 227).

Com a abertura do processo político na década de 1980, porém, abre-se espaço para a discussão sobre a educação e, conseqüentemente sobre o valor da Educação Física no país. Surgem os primeiros mestres na área e passa-se a rediscutir o papel dos esportes na escola.

É certo, porém, que o esporte é um dos conteúdos da Educação Física e um dos grandes campos de ações, pois muitas possibilidades e objetivos estão associados a este conteúdo. Todavia, o esporte pelo esporte não tem valor educativo nenhum. De acordo com Kunz (1991, p. 65) “a tematização do esporte nas aulas de Educação Física deve ser no sentido dos educandos poderem entender, compreender este fenômeno sócio-cultural, o que não pode acontecer somente pela sua ação, mas principalmente pela ação reflexiva”.

Assim, é necessário conhecer sobre os objetivos a qual o conteúdo esporte se propõe nas aulas de Educação Física ou em qualquer outro tipo de Projeto que se apresente com o seu slogan. Ou melhor, qual o papel que a escola exerce sobre os educandos e comunidade em meio às manifestações do seu projeto político-pedagógico ou de suas metas educacionais.

O trato com o conteúdo esporte na Educação Física precisa ser desenvolvido através de um trabalho consciente, necessitando de seleção, planejamento e sistematização. Para Libâneo (1985, p. 39):

Os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários as realidades sociais, pois não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social.

Portanto, para que o esporte seja um conteúdo da Educação Física com significados e intencionalidades, é necessário que ela esteja relacionada com a leitura da realidade na qual a escola está inserida. Ou seja, o conteúdo do esporte deverá estar “vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31).

Hildebrandt-Stramann (2005), por sua vez, olha para o esporte/o movimento questionando sob o ponto de vista da educação e diz que a Pedagogia do Esporte deveria ser entendida como uma instância crítica que reflete sobre as conseqüências das normas que são predeterminadas pelo sistema esporte, apoiando-se num programa que discuta criticamente o conceito de esporte e que não limite o significado comparativo de movimento para outros significados.

Assim, adequando o esporte às capacidades dos alunos, da comunidade escolar - de maneira que os mesmos tenham a possibilidade de entender o esporte e modificá-lo de acordo com seus interesses, suas necessidades e seus modos de vida, às possibilidades da escola e ao conhecimento (que precisa ser sempre renovado) do próprio professor, talvez se possam trilhar caminhos para o esporte no âmbito escolar em todos os níveis de escolaridade dos alunos e dos demais envolvidos na comunidade escolar.

Sem querer alongar a discussão, mas tocando num assunto inevitável é também preciso que se pense sobre o papel do professor na escola. Meros reprodutores ou agentes mediadores de transformação da realidade?

Os professores de Educação Física são educadores que aprendem, criam e transformam os processos de ensino-aprendizagem nos quais se inserem. As possibilidades de reflexão *na* e *sobre* a prática só fazem sentido se estabelecidas em uma relação estreita com o cotidiano escolar e em articulação com a realidade na qual os usos do corpo, da brincadeira, do movimentar-se, do lazer e das práticas corporais ganham sentidos e significados culturais, políticos e, portanto, humanos (DEBORTOLI et al., 2002, p. 100).

Apesar de sua imagem ser ainda impregnada de pré-conceitos, como o/a professor/a que “só dá uma bola e senta”, é necessário que, mesmo com todas as dificuldades da profissão, ele seja representado como o sujeito do conhecimento. Aquele/aquela que pense a Educação Física como campo do conhecimento que trata das práticas corporais/de movimento, culturalmente construídas, e que também estabeleça parcerias em projetos coletivos, sem permitir-se subordinar à outras áreas de conhecimento escolar, mas dialogar com elas num processo contínuo de troca de saberes.

É importante salientar que não se pretende apenas criticar o esporte na Educação Física, mas discutir sobre esse conteúdo e procurar colocá-lo em prática de maneira educativa questionando os valores que estão implícitos nele, possibilitando também o contato com outras formas de se movimentar que não sejam somente o esporte.

Silveira e Pinto (2001, p. 140) lembram que:

Na escola, a prática pela prática, por não questionar os valores implícitos, acaba reforçando a utilização do lazer como um processo de controle social, ideológico, compensatório ou utilitarista, com o reforço de mitos e preconceitos impregnados na sociedade capitalista (a competição predatória e a vitória a qualquer custo, o individualismo, o sexismo, o consumismo, a criticidade).

É, inclusive, pelo predomínio de alguns conteúdos já sistematizados, que a vivência e a discussão de temas relacionados à cultura de movimentos, como os presentes na dança, não ocupam mais seu espaço na Educação Física.

Atualmente, todavia, a maioria das pessoas tem grande envolvimento com elementos da cultura de movimento, seja na prática ou como espectadores e/ou consumidores na rua, televisão, rádio, escolinhas de esporte, academias. Porém, é na escola que esta prática pode ser vivenciada, estudada e discutida e, sendo, portanto,

possível de se construir uma Educação Física voltada para o desenvolvimento de cidadãos (alunos/as, família, professores/as, etc.) mais comprometidos com a realidade em que se inserem.

De acordo com Debortoli et al. (2002, p. 93):

Aqui, o direito a uma Educação Física de qualidade agrega-se ao direito social à educação pública. Essa disciplina, como os demais saberes escolares, deve constituir tempo/espaço de aprendizagem que considere: a participação de todos na reconstrução permanente da vida em sociedade, a democracia como princípio orientador das ações políticas e da cidadania como legítima de pertencimento à vida social.

Há, porém, muitas outras problemáticas a se discutir senão somente a questão da esportivização da Educação Física, por exemplo, a visão de uma Educação Física que ainda divide o corpo e a mente. Essa dualidade acaba por fragmentar o ser humano em partes, como se o corpo fosse separado da mente. Ao valorizar uma dimensão em virtude da outra, principalmente a motora, acaba-se reforçando a idéia de que a Educação Física descontextualiza seus conteúdos e o seu fazer pedagógico.

Esta visão se desenrolou principalmente com a revolução da ciência e do progresso industrial, onde o corpo passa a ser visto como instrumento de serviço à produtividade e acentuando a distinção entre trabalho intelectual e corporal.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 221):

No sistema capitalista, o domínio da natureza pela tecnologia interfere diretamente nas relações do homem com a sua corporalidade, empobrecendo suas vivências corporais, pela exigência da produção em massa (série) e crescente mecanização de sua forma de produção. Neste contexto, o corpo é reduzido a um objeto, tratado como mercadoria, entendido quase sempre fora de um contexto mais amplo. Visto desta maneira, o corpo passa a ser um artefato que deverá estar preparado/aperfeiçoado para desempenhar da melhor forma possível os movimentos dentro dos padrões de rendimento exigido pela ciência e pela tecnologia.

Segundo Soares (2005) há uma preocupação excessiva com o corpo delineado, sendo de responsabilidade da Educação Física melhorar aspectos da saúde e da estética do belo. Assim, é como se o dever da Educação Física fosse cuidar dos corpos a fim de tornarem-se saudáveis e fortes, e da mente para que as preocupações e problemas pudessem ser sanados com simples exercícios ou algum tipo de esporte. O se-movimentar humano então deixa ter sua significação cultural para tornar-se fragmentado e descontextualizado.

Entende-se, porém, que a prática da atividade física como componente que exerce influência sobre a melhoria do estado de saúde quando praticada de forma

correta e consciente pode ser um dos componentes de uma proposta pedagógica da Educação Física escolar. O que se questiona e o que não se precisa, por exemplo, é:

(...) nos deixar levar por afirmações simplistas como a de que, a atividade física por si só é capaz de gerar saúde. A atividade física deve ser compreendida como um componente de diversos fatores imprescindíveis (capacidade econômica, habitação, tempo livre, acesso a escolarização, cultura, nutrição adequada, etc.), que concorrem para promover a saúde (SCHNEIDER, 1999, p. 877).

Nessa visão então, o saber da Educação Física é visto como algo que não está em construção social e histórica, e sim como elemento natural e universal, sendo assim, não-histórico, neutro politicamente e ideologicamente (BRACHT, 1997). É a prática pela prática, atendendo as necessidades biológicas, estéticas e políticas da sociedade capitalista, descontextualizadas da realidade em que vivemos. Dessa maneira, a visão da família, dos/as alunos/as e até muitos professores/as pode até “(...) perder a dimensão necessária às experiências educativas para que as mesmas sejam significativas e capazes de estabelecer relações entre o mundo da escola e a realidade social” (DEBORTOLI et al., 2002, p. 99).

Schneider (1999, p. 878) atenta que:

Precisamos perceber que existe dentro do processo de formação dos ditos hábitos saudáveis, muito mais que a simples busca pela saúde. Existe a construção de visões de mundo dentro da sociedade que tanto podem levar à formação de consciências críticas ou totalmente alienadas. Observe-se criticamente o discurso atual proferido pela Indústria Cultural. O que se percebe é a busca da saúde de forma descontextualizada dos fatores sociais, a produção de estereótipos de beleza e saúde, a padronização de corpo saudável, a busca incessante por um ‘padrão’ de beleza, vendido para todos, mesmo que nem todos tenham condições concretas (financeiras) de ter acesso a esse produto.

Esse discurso, por sua vez, precisa ser entendido pelos/as alunos/as e também pela família destes/as, para que através da Educação Física alterem-se concepções e abram-se espaços para o entendimento da realidade, que muitas vezes é coberta por roupagens visuais e teóricas desvinculadas dos verdadeiros interesses. Sayão e Muniz (2004) nos dizem que o ser humano deve ser revolucionário e estar sempre em estado de transformação, aberto para as diferenças e consciente das personalidades e subjetividades institucionalizadas pelo capitalismo.

Portanto, a importância de estabelecer um contato com a família para que percebam que a força da Educação Física não vem apenas da mídia e dos corpos sarados e das mentes sãs, é o passo inicial para que se justifique sua função na escola.

A Educação Física se justifica na escola já que não há outra prática pedagógica que se ocupe da dimensão cultural de que só a Educação Física trata que é a cultura de movimento humano, expressa nos jogos, nas danças, nas lutas, nos esportes e nas ginásticas. Se o objetivo da escola é atender à educação global do aluno, deixar de lado este aspecto de nossa cultura, parte do patrimônio cultural da humanidade, que está tão presente em nosso dia-a-dia, é algo impensável. Temos que dar nossa contribuição para que nosso aluno possa conhecer, escolher, vivenciar, transformar, planejar e ser capaz de julgar os valores associados à prática da atividade física, mais do que apenas praticar sem entender essa prática, simplesmente aderindo (ou não) à moda da atividade física (SILVEIRA e PINTO, 2001, p. 145).

Além de dar nossa contribuição para os/as alunos/as é preciso também oferecê-la à família, para que entendam e compreendam a Educação Física como um espaço propiciador de interações que contribuam para o desenvolvimento de um processo emancipatório que permita o “esclarecimento crítico no mundo, no sentido de compreender coisas, fatos e pessoas, além da capacidade de agir de forma autônoma e com competência objetiva e crítica” (KUNZ e SOUZA, 2006b, p. 27).

Isso poderá ser possível quando se iniciar a redefinição sobre o papel da escola e da sua cultura pedagógica, quando se ultrapassar a “idéia” da escola como espaço de internalização de valores, normas de comportamento que adaptem o ser humano à sociedade capitalista. Ou seja, mudar o caminho que é calcado numa educação que leve ao acomodamento e não ao questionamento; uma educação a serviço da classe dominante, ofuscando seus reais objetivos e contradições para um caminho que tenha como objetivos o desvelamento dessas práticas, o questionamento, a participação democrática dos sujeitos envolvidos (inclusive a família) e o incentivo para fomentar a educação integral do ser humano. Desvencilhar-se das falsas doutrinas de massa, do tipo “qualidade total”, dos pedagogicisms idealistas e a-históricos e das “velhas” dicotomias “teoria e prática”.

Pensar a Educação Física de igual para igual na escola é o primeiro passo para que se possa reconhecê-la como parte do processo histórico e cultural da comunidade e da própria sociedade. Essas referências iniciais, alicerçadas por um projeto político pedagógico e por um projeto interdisciplinar, pressupõe pensar a escola como uma instituição que está em constante crescimento e como base de formação de cidadãos mais críticos, solidários e democráticos. Não se pode mais pensar e não se pode mais deixar que a família, alunos/as e sociedade pensem a Educação Física de forma isolada, descontextualizada dos conteúdos das demais áreas do conhecimento. É necessário que

no diálogo entre família, professores/as e alunos/as, fique claro que a Educação Física assume de forma coletiva o universo das práticas corporais de movimento construídas culturalmente e socialmente.

É preciso, portanto, integrar a Educação Física aos processos educativos da escola, oportunizando sua contribuição efetiva para com os objetivos da mesma e ultrapassando somente sua especificidade como disciplina curricular. Torna-se necessário, assim a criação de espaços educativos que ampliem a capacidade reflexiva sobre a cultura escolar, experimentando novas formas de se movimentar e facilitando outras possibilidades de organização e configuração dos espaços escolares. Concordamos com Kunz (2005) quando o mesmo diz que nem a escola nem tampouco a Educação Física têm o poder de mudar radicalmente a trajetória de desenvolvimento de um sistema social (seria muita pretensão de nossa parte e um objetivo apenas idealista e utópico), mas, para que mudanças possam efetivamente acontecer é necessário dar o primeiro passo, fazer das experiências e das idéias (teorizadas) os eixos introdutórios para gerar “novos movimentos” na Educação Física, investigando e intervindo com competência para gerar as mudanças necessárias e possíveis.

Neste sentido, e após estas premissas, procuraremos no capítulo a seguir, descrever os caminhos metodológicos que foram necessários para o “acontecer” dessa experiência investigativa.

3 TERCEIRO ATO

A METODOLOGIA - DANÇA, FILMA E BATE FOTO: A PESQUISA EM MOVIMENTO

“Grupos e pessoas estão sob a mira de um desafio: ou experimentam vôos de águias ou se contentam com o conservadorismo que corrói a energia das instituições”.
(MINAYO, 2006, p. 19)

3.1 Um breve rodopio no tempo pelo espaço científico da Educação Física, Dança e Família: uma possível relação com a educação

Durante os últimos anos a produção científica no campo da Educação Física se intensificou. Um dos fatores que levaram a essa ampliação foi o aumento do número de cursos de Educação Física no Brasil desde a graduação⁹ ao doutorado. Embora o aumento da produção científica tenha, de certa forma, expandido os horizontes da Educação Física, possibilitando o crescimento intelectual, o debate teórico, ampliando e aprimorando o campo de estudos que a envolvem, é necessário, porém, analisar de que forma essas produções estão contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na escola e qual compromisso social que elas desempenham.

A Educação Física teve como herança os modelos de ciência de séculos passados, ou seja, de caráter empirista, racionalista e positivista. Na maioria das vezes, a Educação Física tem se apropriado dos pressupostos desta tendência, concebendo um mundo dado e caracterizando-se por uma relação sujeito-objeto pautada por uma forma de razão instrumental, apoiando-se nas ciências ditas “positivas” para se legitimar cientificamente. Diante deste recorte, a subjetividade e a complexidade da espécie humana, elementos importantes para superar o domínio de uma razão monológica e unilateral, tem pouco espaço nas discussões e pesquisas na Educação Física.

Crisório (2003, p. 40) diz que:

Desde seu viés empírico esta ciência afirma-se no pressuposto da objetividade que exclui a subjetividade, desde seu lado racional opera com uma idéia de sujeito unificado da razão (consciência) e coordenado com uma ordem simbólica sem falas. E, ambos os lados, coloca uma pretensão de

⁹ Bracht (2004) diz que no final da década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI a onda privatista fez com que o número de cursos de graduação saltasse, num espaço de sete anos (1997-2003), de 128 para em torno de 400. Segundo ele o MEC fala de um crescimento de 40% do ensino superior brasileiro em três anos. Ele ainda entende que o crescimento vertiginoso se deu tanto em função do crescimento da oferta de serviços que são prestados por profissionais de Educação Física quanto da onda de privatização de Educação Superior, impulsionada pela conduta do Estado e pela re-valorização do diploma de ensino superior.

universalidade que apaga as diferenças particulares próprias da condição subjetiva.

Souza e Silva (1990), ao investigar a produção acadêmica, a nível de mestrado em Educação Física no Brasil, diz que o paradigma predominante que orientou a produção das dissertações até o período por ela estudado (1987) foi o empírico-analítico. A concepção dominante de Educação Física que caracterizava estes estudos era formada por bases biologicistas e orientada, conseqüentemente, por critérios antropométricos e fisiológicos. Eram escassos os estudos que priorizassem a reflexão crítica, teórico-filosófica e epistemológica acerca da pesquisa nessa área.

Outros autores como Gaya (1987) e Faria Júnior (1987) também desenvolveram pesquisas semelhantes e constataram que a maioria das produções da área estava relacionada aos aspectos biológico-técnicos, enquanto uma tímida parcela dos pesquisadores estava preocupada com assuntos de ordem filosófica/sócio-antropológica.

Segundo Bracht (1999, p. 22) nas décadas de 1970 e 1980 o profissional de Educação Física “premido pela busca de reconhecimento no e para o campo, vincula-se a uma especialidade ou a uma subdisciplina das Ciências do Esporte [...] e torna-se um ‘cientista’ no âmbito da fisiologia do exercício, da biomecânica, da sociologia do esporte e não um cientista da Educação Física”.

O mesmo autor, em seu artigo intitulado *Identidade e Crise da Educação Física* (2003) nos diz que a ciência, principalmente a biológica, oferecia à Educação Física a certeza que precisava para se legitimar, constituir uma identidade e ter constância no tempo. Desta maneira, sendo a ciência instância legítima que se manifesta sobre os conceitos fundamentais da Educação Física, e no seu bojo o entendimento de corpo e atividade física como grandes referências, apesar de serem fortemente questionadas, ainda continuam exercendo um papel importante na tradição da Educação Física. “Os professores de educação física estão diante da situação de ter que decidir (a tradição não mais decide por eles) a qual proposta (de especialistas) aderir e ajudar a concretizar. Não em poucos casos, os professores refugiam-se na tradição” (BRACHT, 2003, p. 20).

Giddens (apud BRACHT, 2003) em suas análises diz que a tradição, assim como as instituições, oferecem modelos fixos de ação que isentam refletir a todo o momento como agir e inventar novos modelos de ação. Ele ainda lembra que as ameaças às tradições são geralmente interpretadas como ameaças à integridade do eu. Na Educação

Física poderíamos identificar algumas tendências epistemológicas tradicionais como o empirismo e o positivismo.

Lüdorf (2001), que baseou sua pesquisa de mestrado na análise dos resumos de dissertações e teses publicados pelo Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes (NUTESES) na década de 1990, observou que mesmo ocorrendo um crescimento das abordagens fenomenológico-hermenêuticas e das pesquisas na linha crítico-dialética, são as abordagens empírico-analíticas que ainda prevalecem nas produções científicas da área.

Foi praticamente só no final de 1980 e início de 1990 que o discurso sócio-pedagógico ganha força e, então, começam a aparecer estudos com análises críticas da produção científica na área. Segundo Gamboa (1994) este período foi “uma fase salutar da pesquisa, que significa um avanço das questões instrumentais, técnicas e metodológicas para as teóricas e epistemológicas.” (p. 36). Isto pode ser verificado em alguns eventos científicos, como o CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), em determinadas publicações da SBDEF (Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física), em alguns periódicos da área, como a Revista Motrivivência e em outras produções acadêmicas.

É na década de 1990 que as pesquisas em Educação Física incorporam efetivamente uma preocupação de cunho teórico-filosófico, como resultado de um incremento advindo de um questionamento rigoroso da produção até então voltada preponderantemente para lógica do treinamento físico. Tais críticas e denúncias pouco a pouco se consolidaram em novas propostas e apontaram caminhos de superação para os problemas identificados (FALCÃO, 2007, p. 7).

Autores como Castellani Filho (1988), Soares (1990) e Taffarel (1993) procuraram colocar em debate os pressupostos teórico-filosófico que orientavam hegemonicamente a produção científica da área, e outros autores como Cunha (1991), Lovisoló (1992), Santin (1992) e Tani et al. (1988) enriqueceram o debate epistemológico acerca da produção científica da área durante o final da década de 1980 e início de 1990.

Interessante, ainda notar, que no recente artigo de Molina Neto et. al. (2006) ele observa que das 122 (cento e vinte e duas) teses de doutorado defendidas nos últimos cinco anos nos programas de pós-graduação em Educação Física (entre 2000 e 2005), 58 (cinquenta e oito), ou seja, 47% delas, versavam sobre aptidão física e saúde ou

rendimento de alto nível e tinham como referência a abordagem empírico-analítica (op. cit. p. 155).

A dança, por sua vez, apesar de estar situada desde 1971, como unidade da disciplina Educação Física e Educação Artística, e ter se consolidado principalmente em virtude dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é raramente valorizada por ter um conhecimento próprio e uma linguagem expressiva específica. Geralmente ela é reconhecida como atividade extra-curricular ou extra-escolar, é negligenciada nas aulas de Educação Física escolar em detrimento de outros conteúdos, tanto pelos professores quanto pelos alunos e ocupa um espaço maior fora dos muros da escola do que dentro.

No Brasil a história do ensino da dança nas Universidades é relativamente recente, mas nos últimos anos, principalmente na segunda metade da década de 1990, a oferta de cursos de Dança¹⁰ tanto a nível de graduação quanto de pós-graduação, inclusive doutorado, vem se consolidando como área do conhecimento. Todavia, apesar de existirem uma maior produção de conhecimentos científicos com a criação destes novos cursos, voltados especialmente à dança, ainda assim há uma deficiência quanto às discussões ligadas ao ensino da dança, principalmente na escola.

Damásio (2000, p. 223) fala sobre sua experiência no Rio de Janeiro:

Vivemos num momento ímpar no desenvolvimento da dança no Rio de Janeiro. Textos são produzidos, estudos e pesquisas levantam novas questões para esta arte e seus múltiplos caminhos de criação, dando a palavra aos coreógrafos, intérpretes, àquelas cujas vidas estão estreitamente ligadas à dança. Porém, pouco se discute as questões ligadas ao ensino da dança, como se dá, o que privilegiar neste trabalho diário, o que faz o professor de dança.

Brasileiro (2003, p. 51) também diz que quando se trata da dança como componente do currículo escolar, e especificamente da Educação Física brasileira, verifica-se uma parca existência de trabalhos publicados. Ela ainda entende que:

(...) muitos dos problemas que limitam o trato com o conhecimento “dança” ultrapassam a relação específica de conteúdo. Além disso, poucos são os estudos em que se procura analisar as possibilidades de materialização de

¹⁰ Aquino (2002) aponta o crescimento dos cursos de dança no Brasil na segunda metade da década de 1990. O primeiro curso superior de dança no Brasil foi criado em 1956, na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Nos primeiros anos da década de 1980 foram criados os cursos de graduação em dança na Pontifícia Universidade do Paraná e na Universidade de Campinas. Encontram-se também atualmente em funcionamento os cursos superiores de dança na Faculdade Angel Vianna, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Universidade Castelo Branco (RJ), na Universidade Tuiuti (PR), na Universidade Cruz Alta (RS), além de outros que surgiram como cursos de Educação Artística. Há segundo a autora, vários outros cursos tanto a nível de graduação como especialização, aguardando a aprovação do Ministério da Educação para serem implantados. Foi criado na Universidade Federal da Bahia, em 1995, o Curso de Artes Cênicas (Dança e Teatro), com mestrado e doutorado.

propostas de ensino, e, mesmo os existentes, apresentam-se sob a referência de modelo.

Neste sentido, as pesquisas relacionadas à dança de caráter educacional, artístico e estético também são escassas. Muitos autores como Levin (1983); Saraiva (2003); Lomardo (2005); Sborquia e Gallardo (2006) concordam sobre a dimensão histórica da dança, mas, por outro lado, admitem que ela tem sido pouco estudada no âmbito acadêmico “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” (SARAIVA, et. al. , 2007, p. 102). Exemplos de pesquisas e trabalhos neste sentido podem ser vislumbrados como os de Soares et al. (1998), Saraiva (2003, 2005), Lima (2004) e Strazzacappa (2006).

Assim, mesmo que muitos profissionais tenham se esforçado para desenvolver pesquisas ligadas à dança no âmbito da Educação Física, ainda assim há uma carência no seu trato pedagógico nas principais correntes teóricas da área. Como pode comprovar a história, a dança continua a fundir-se e a propagar os interesses de uma minoria, que era e ainda são categorizados como os mais “preparados”, os mais dotados de uma constituição física adequada, os mais ricos de um espírito “evoluído/divino” e outras identidades que se constroem ao redor deste universo. Muita coisa, porém, ainda provoca inquietação. Para que e para quem se destina o conhecimento que antes era produzido em grande escala pelos filósofos e pensadores e que agora responde pelo nome de ciência? Se antes os deuses na Grécia eram os representantes da divindade, da beleza, pureza, do “respeito”, séculos mais tarde, na Idade Média, a presença de um único Deus, absoluto e onipresente, dominava em torno do pensamento da época. Depois, ainda mais tarde, na Idade Moderna, essa presença era questionada em favor do conhecimento do que é o “homem”, ou seja, o homem no centro do universo. Mas hoje poder-se-ia dizer que a ciência está no centro das questões e é o grande deus, a autoridade máxima, aquele pelo qual todas as coisas são legitimadas como verdades.

Apesar de diferentes análises estarem sendo construídas em torno da Educação Física e um pouco menos ainda ao redor da dança, há ainda uma tendência a copiar os modelos advindos das ciências e a relegar o conhecimento que é construído nas práticas cotidianas pelos participantes que nela se envolvem, principalmente pelos que atuam e fazem parte do contexto das práticas educacionais.

Em relação aos estudos referentes à família, embora o tema tenha sido estudado em séculos anteriores, é somente a partir do século XX que a produção do conhecimento sobre o assunto se torna mais sistemática, especialmente, por meio da contribuição das diversas áreas do conhecimento, entre elas, Antropologia, Psicologia e Sociologia (ELSEN e ALTHOFF, 2004).

Estudos na área da saúde são os que mais se sobressaem, ocorrendo com maior intensidade a partir de 1980, com destaque para o cuidado da família na Enfermagem e na Medicina da Família. No Brasil, principalmente com a implantação em 1994 pelo Ministério da Saúde, da estratégia da Saúde da Família, se abriu novas perspectivas para atenção à família nos serviços de saúde e a promoção de cursos de especialização e residência com uma abordagem multidisciplinar, incentivando-se a realização de estudos sobre ela e implantando o campo de conhecimentos sobre família e saúde (ELSEN e ALTHOFF, 2004).

Neste bojo, os estudos e práticas inerentes às relações entre Educação Física e família estão aos poucos ganhando contornos, devido principalmente a alguns estudos dos profissionais de Educação Física que estão inseridos em redes multidisciplinares, como as equipes de Atenção Integral da Saúde da Família. Nestas equipes a Educação Física insere-se nas modalidades de ação em saúde, segundo o Art. 7º da Portaria N° 1065/GM DE 04/07 de 2005¹¹ do Ministério da Saúde:

I. Alimentação/Nutrição e Atividade Física – nutricionista, profissional de educação física e instrutor de práticas corporais;

II - Atividade Física - profissional de educação física e instrutor de práticas corporais;

Todavia, se o esforço em aproximar a Educação Física da instituição familiar, tendo como perspectiva a área da saúde, está ganhando força, por outro, esta aproximação por meio de estudos, projetos e práticas tendo como perspectiva a área da Educação, têm sido raros, principalmente numa perspectiva que abarque com as problemáticas e com conteúdos da Educação Física no contexto escolar.

¹¹ Esta portaria cria os Núcleos de Atenção Integral na Saúde da Família, com a finalidade de ampliar a integralidade e a resolubilidade da Atenção à Saúde. As equipes que fazem parte dos Núcleos de Atenção Integral na Saúde da Família foram legalmente reconhecidas pelo Ministério da Saúde, considerando o inciso II do art.198 da Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre a integralidade da atenção como diretriz do Sistema Único da Saúde – SUS e são formadas por profissionais das diversas áreas do conhecimento, entre elas, a Educação Física.

A Educação Física relacionada à área da Educação sofreu as repercussões do mercado globalizado e de uma simultânea reestruturação do Estado nos moldes propostos pelo neoliberalismo. Segundo Bracht (2004) no plano da educação, essas repercussões foram: ausência de investimentos públicos na área, mas com aumento das condições para o avanço da iniciativa privada; o Estado como um “quase-mercado”, assumindo a tarefa de subsidiar o ensino privado e de avaliar a eficiência do ensino (ENEM, Provão, etc.); FUNDEF e outras ações permitindo e enfatizando o papel da educação para o mundo do trabalho, relegando as matérias ditas “humanistas”, entre elas a Educação Artística e a Educação Física em segundo plano. Neste sentido, as instituições públicas além de perderem a hegemonia, perderam também a direção pedagógica.

Esta onda de reformas acabou por diminuir o poder de decisão da esfera pública, transferido assim, para o privado, as condições necessárias para o desenvolvimento do mercado de trabalho na área de Educação Física (academias, clubes, serviços individualizados – personal training, etc.). Somando isso a regulamentação da profissão e uma mudança no perfil dos profissionais, a Educação Física desdobra-se à lógica do mercado. Dessa maneira, com a ampliação de oportunidades para os profissionais de Educação Física: personal training, técnicos esportivos, professores/as de ginástica, dança, musculação, trabalhos em clínicas de estética e reabilitação, etc., a função de professor/a de Educação Física escolar passa a ser uma das últimas alternativas dentro desse leque de opções.

Como, “operou-se no imaginário social uma mudança simbólica da maior importância: as práticas corporais passaram a ser um direito do cidadão, para um direito do consumidor” (BRACHT, 2004, p. 65), quem pode mais, fica com os melhores serviços: academias bem equipadas, Centros de Estética, Escolas de Dança, etc. Para o consumidor “pobre” sobram os espaços públicos mal cuidados e as atividades que não necessitem de grandes “aparatos”, como roupas e tênis de marca. O profissional da Educação Física, por sua vez, em busca desses consumidores, assume seu trabalho em locais que lhe ofereçam melhores condições, melhores salários, mais valorização e, de certa forma, status profissional.

Neste contexto, trabalhos e pesquisas que poderiam ser realizados dentro da Instituição escolar para a comunidade pelos profissionais ali envolvidos, pela participação popular, pelas parcerias com as instituições superiores ou Secretarias de

Educação, tornaram-se escassos ou tomados pela ideologia do voluntariado ou pelos projetos ditos “sociais”. A “falsa” promessa desses projetos de ajudar um serviço público, no caso da escola, e, especialmente da Educação Física, desprovida de condições materiais, físicas e profissionais contribui para: transferência para sociedade de uma responsabilidade que é do Estado; desvalorização dos profissionais envolvidos na escola, uma vez que qualquer cidadão poderia substituí-los; criação de um ambiente propício para justificar a redução dos investimentos estatais, uma vez que existem pessoas com boa vontade para assumirem as obrigações do Estado; conseqüências negativas para a educação dos alunos na medida em que seriam “formados” por pessoas que não foram preparadas para esse fim.

Romanelli et al. (2000, p. 9), diz que os estudos sobre as relações entre família e escola no Brasil ainda são escassos e em sua grande maioria dirigem suas preocupações para os processos mais globais das ações educativas e para as políticas estatais e chama atenção para falta de tradição nos estudos que tratem das interações entre família e escola:

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, em quatro números temáticos de periódicos científicos de circulação nacional da área de Educação ou de áreas afins, dedicados ao assunto, encontramos apenas três artigos (sobre um total de 37) abordando a família em suas relações com a vida escolar dos filhos.

Estes autores ainda ao fazerem um levantamento da produção discente de teses e dissertações nos cursos de pós-graduação em Educação no período de 1982-1991, indicam que dos 19 grupos temáticos classificados neste levantamento, os temas que se referem à família e educação atinge 1,77%.¹²

ELSEN e ALTHOFF (2004) nos dizem que apesar das pesquisas sobre família em diferentes áreas estarem sendo ampliadas, este campo de conhecimento encontra-se compartimentalizado, que há falta de abordagem interdisciplinar e que “ainda os conceitos ou instrumentos teórico-metodológicos, ao serem transplantados de uma disciplina para outra, podem ocorrer desprovidos de análise mais crítica e adequações necessárias para garantir sua utilização” (Ibid., p. 21). Mas que, por outro lado, pesquisadores e profissionais interessados na temática da família estão cada vez mais

¹² Romanelli et al. (2000) refere-se aos grupos temáticos “família e educação/mulher” reunindo os temas educação e família, mãe, mulher, mulher/professora. Os autores acrescentam que a rubrica “relação família e escola” abriga-se numa problemática ampla, suscetível de ser abordada com base em diferentes campos disciplinares e grupos temáticos e que esta dispersão dificulta a realização de um trabalho de organização e classificação dessa produção no Brasil.

atraídos em buscar os conhecimentos produzidos em outros campos, dialogando e formando parcerias em projetos de pesquisas e trabalhos com família.

3.2 Fundamentos teórico-metodológicos: *a busca por um espaço de articulação entre teoria e prática*

Após este breve rodopio pelo espaço científico da Educação Física, família e dança, ensaiamos os primeiros passos para fundamentar os caminhos teórico-metodológicos desta dissertação, partindo primeiramente de duas idéias chave:

1) A dança no âmbito da Educação Física como um espaço de articulação entre teoria e prática, de desenvolvimento de conhecimentos que levem o ser humano a resolver, solucionar e amenizar problemas do seu cotidiano e de desenvolvimento de produção científica com vistas à intervenção social. Assim, elegemos os pressupostos da Dança-Improvisação como metodologia central de nossos encontros/vivências em dança com as famílias e como subsídio para construir nossas análises.

2) A tentativa de nos aliarmos a um movimento de educadores-pesquisadores, que no panorama de uma ciência hegemônica lançam-se no desafio de acreditar na capacidade do trabalho coletivo, nas discussões e debates que visem demonstrar ao público e aos leitores que pesquisa e ação podem realmente exercer impacto na transformação da sociedade. Minayo diz que: (2006, p. 39) “A cientificidade não pode ser reduzida a uma só forma de conhecer: ela contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realização”.

Ao nos aproximarmos do caminho e levando conosco a idéia de que os seres humanos estão inseridos em uma sociedade, que se configura historicamente num espaço cuja formação social e cultural são específicas, mas que também recebem influências do global e, que portanto, se constroem e reconstroem dialeticamente num mesmo espaço, descobrimos nos princípios da Pesquisa Social o primeiro passo.

Segundo Minayo (2006, p. 47) a Pesquisa Social compreende:

...os vários tipos de investigação que tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica. Como quaisquer fenômenos humanos, investigações sociais estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente concatenadas. Pesquisas nascem de determinado tipo de inserção no real, nele encontrando razões e objetivos.

Dentre as cinco modalidades de Pesquisa Social¹³ encontramos na pesquisa-ação¹⁴ o próximo passo para compartilhar nossas experiências durante o processo da pesquisa, pois ela pode ser uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social de maneira mais flexível na aplicação dos meios de investigação concreta.

De acordo com Thiollent (2007, p.16):

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

A pesquisa-ação tem sido utilizada de maneiras muito diferenciadas, principalmente nas últimas décadas, por diversas áreas de aplicação (Educação, Comunicação, Serviço Social, etc.) refletindo várias intencionalidades e sendo composta por diversas abordagens teórico-metodológicas. Todavia, o que se encontra de forma consensual é que pesquisa e ação devem caminhar juntas.

Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação (FRANCO, 2005, p. 485).

Falcão (2004) na sua Tese de Doutorado compartilhou da experiência com pesquisa-ação e nos mostra que este tipo de pesquisa vem se consolidando, nos últimos anos, como uma possibilidade que reconhece professor e estudantes como produtores de conhecimentos e não apenas meros executores ou reprodutores de teorias.

¹³ Para Bulmer (apud MINAYO, 2006) as cinco modalidades de Pesquisa Social são: Pesquisa básica, pesquisa estratégica, pesquisa orientada para problemas específicos, pesquisa-ação e pesquisa de inteligência. A pesquisa-ação, é uma das cinco modalidades de pesquisa social, que constituem “ ‘tipos’ dentro de um continuum, com o mérito de dar visibilidade e legitimidade a diferentes formas de abordar a realidade” (p. 50).

¹⁴ Minayo (2006) refere-se à pesquisa-ação como uma das modalidades de pesquisa que estão vinculadas a um tipo de visão emancipatória e diz que seus métodos e proposta foram aplicados em diversos países da América Latina, principalmente em projetos de educação popular nas décadas de 1970 e 1980. Todavia, com o sentido político que lhe deu origem elas acabaram perdendo força a partir dos anos 80, quando as ditaduras latino-americanas foram caindo e os espaços democráticos de discussão passaram a substituir tais estratégias de cunho político. Atualmente, porém ela continua presente, principalmente nos contextos da educação e gestão, sobretudo no campo da avaliação institucional.

Essa possibilidade de pesquisa situa-se na perspectiva de integrar professor e pesquisador no mesmo profissional, com vistas a produzir conhecimentos sobre os problemas vividos por este e pelo coletivo envolvido, ou seja, a partir de uma perspectiva prática e, com isso, atingir uma melhora da situação, de si mesmo e da coletividade, na busca da superação da realidade do professor como simples reprodutor e repassador de conhecimentos (FALCÃO, 2004, p. 220).

Segundo Thiollent (2007) os pesquisadores em educação, através da orientação metodológica da pesquisa-ação, estariam em condição de construir e reconstruir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico, promovendo a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Nesta visão, que podemos chamar de “reconstrutiva”, durante os encontros com o grupo, as atividades/vivências em dança procuraram ultrapassar a transmissão ou aplicação de informações. Procuramos associar os elementos de tomada de consciência do próprio grupo, que foram sendo reconstruídos durante todo processo, à própria geração de dados, sob forma de questionamentos. Nos questionamentos foram levantados e discutidos vários aspectos da realidade, dos objetivos e dos critérios de transformação.

Este processo, de caráter conscientizador e comunicativo, permitiu que os pesquisadores pudessem estabelecer canais de divulgação nos meios estudados e interagir com os grupos (mais esclarecidos e menos esclarecidos) gerando algumas mudanças coletivas nas representações, comportamentos e formas de ação.

Para Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 72):

A pesquisa-ação tem o potencial de contribuir fundamentalmente para o refazer da escola como instituição, melhorando suas relações com a comunidade e promovendo uma educação de alta qualidade para todas as crianças, jovens e adultos. Por isso, defendemos a legitimidade e a importância de os professores e os formadores de professores controlarem suas próprias práticas em vez de os políticos, os profissionais de gestão escolar e educacional e os administradores externos fazerem isso.

Pensando a escola e a própria família como Instituições e relacionando as reflexões de Barbier (1985) sobre pesquisa-ação, pode-se dizer que, neste âmbito, ela pode ser uma atividade que visa compreender e explicar a práxis dos grupos sociais envolvidos e “desconstruir, através de um método analítico, a rede de significações das quais a instituição é portadora enquanto célula simbólica” (p. 156)

Neste sentido, uma das intenções desta pesquisa foi aliar os princípios metodológicos da pesquisa-ação, procurando um diálogo teórico entre as áreas da

Antropologia, Sociologia, Psicologia e Educação Física em torno da problemática em questão. Estas reflexões nos aproximaram de um entendimento teórico mais amplo em torno da realidade investigada e uma ação mais conectada com os propósitos do coletivo.

Portanto, a pesquisa-ação refletida em ações sociais e pedagógicas, articuladas com os conhecimentos da Educação Física e das outras áreas do saber e livres do caráter “assistencialista” a que os projetos sociais comumente têm se vinculado nos últimos anos, podem tratar ao mesmo tempo do conhecimento e da atuação sobre a realidade, constituindo-se numa pesquisa prática que implicou em trabalhar com sujeitos da mudança, em vez de trabalhar sobre eles.

Neste sentido, sendo a pesquisa-ação uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social de maneira mais flexível na aplicação dos meios de investigação concreta, é preciso deixar claro que durante esta etapa da dissertação foi levado em conta no grupo de pesquisadoras-participantes: a participação e ação da produção de conhecimentos, a experiência adquirida, as contribuições para as discussões e o avanço sobre o debate em relação às questões abordadas. Parte da informação foi divulgada e outra parte foi estruturada em conhecimentos. Além disso, consideramos a voz ou o movimento das participantes envolvidas, sendo que esta voz constituiu também a metodologia da investigação e se organizou de acordo com as situações relevantes que emergiram durante o processo. Sendo a pesquisa dinâmica e não limitada apenas na investigação-ação em apenas uma fase, mas numa dinâmica que consistia num constante vai-e-vem nas investigações e ações, as várias preocupações que surgiam foram adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.

3.3 Articulando o espaço entre teoria e prática: a *pesquisa-ação em cena*

A intenção durante o processo dessa pesquisa foi aproximar-se do conceito de *pesquisa-ação crítica* de Franco (2005) que têm como característica principal a criticidade e onde a transformação da prática é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas.

E também do conceito de Tripp (2005, p. 458) sobre *pesquisa-ação socialmente crítica*, caracterizada por ser uma modalidade particular de pesquisa-ação política. O objetivo é trabalhar para mudar ou para contornar as limitações encontradas, sendo que isso geralmente é resultado de uma mudança no modo de pensar dos envolvidos a respeito do valor último e da política das limitações. “Você não está buscando como fazer melhor alguma coisa que você já faz, mas como tornar o seu pedaço do mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social” (Idem). Ou seja, procurando por aumento de igualdade e oportunidade, tolerância e compreensão para com os outros, cooperação maior e mais eficiente, maior valorização das pessoas (de si mesmo e dos outros) e assim por diante. “A pesquisa-ação socialmente crítica passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir “dominante” do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado” (Idem).

Ambas conceituações desses autores, inclusive as de Thiollent (2007), têm como eixo fundamental a rejeição de noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade, pressupõe uma transformação da prática através do esquema pesquisa↔ação, um processo de comprometimento corrente, repetitivo, dinâmico e um envolvimento coletivo e cooperativo nas diversas etapas da pesquisa.

Esses três autores têm proposto seqüências e estruturas pedagógicas que auxiliem no entendimento e num melhor planejamento da pesquisa-ação. Por isso, a fim de organizar de forma mais eficaz os diversos momentos desta pesquisa, também foram utilizados alguns dos seus princípios metodológicos sobre pesquisa-ação.

3.3.1 O Reconhecimento do contexto: o espaço permitido a ser explorado

A primeira seqüência foi o *reconhecimento*¹⁵ inicial do contexto estudado, onde procuramos registrar a historicidade do campo de pesquisa, descobrir quais eram os interessados, quais suas expectativas, respeitando a especificidade de sua cultura expressa em seus bens materiais e simbólicos, compreendendo o global e o local, levando em conta o tempo histórico em que vivem e também as transformações socioeconômicas que influenciaram na construção de suas identidades.

Para Tripp (2007, p. 453) toda pesquisa-ação começa com um reconhecimento:

¹⁵ O reconhecimento do contexto estudado estará sendo melhor tratado no Capítulo 4 desta pesquisa.

O reconhecimento é uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos. Paralelamente a projetar e implementar a mudança para melhora da prática, o reconhecimento segue exatamente o mesmo ciclo da pesquisa-ação, planejando como monitorar e avaliar a situação atual, fazendo isso e, a seguir, interpretando e avaliando os resultados a fim de planejar uma mudança adequada da prática no primeiro ciclo de pesquisa-ação de melhora.

Segundo Thiollent esta fase corresponde à fase *exploratória* da pesquisa-ação que “consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou ‘diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”. O primeiro passo é a disponibilidade dos pesquisadores com o espírito da pesquisa-ação, o segundo passo é verificar se é viável uma intervenção deste tipo no meio considerado.

Portanto, o campo de investigação ou observação foi a Instituição de Ensino Estadual Escola de Educação Básica Professora Emérita Duarte Silva e Souza, Bairro Fundos, Município de Biguaçu, SC. Assim, propomos para as famílias, consideradas aqui, como as pessoas que morassem ou fossem responsáveis pelos estudantes da referida escola, o projeto intitulado: “*Dançando com a Família na escola*”. Este projeto era baseado em vivências em dança, e tinha como proposta para o ensino da dança, a metodologia da Dança-Improvisação. Inicialmente foram abertas 30 inscrições para o Projeto, sendo que foram convidados pais, mães ou responsáveis pelos/as alunos/as matriculados/as na E.E.B. Emérita Duarte Silva e Souza.

Ao discutirmos o Projeto com a escola e o mesmo ser aprovado pela Direção e pelo corpo técnico-administrativo, recebemos a notícia que ele seria incluído no Projeto de Gestão Escolar de 2007/2008 , no Planejamento Anual e no PPP de 2008 (sendo aí incluído como Parceria entre a Universidade e a Escola).

De acordo com Thiollent (2007, p. 52) “Nos seus primeiros contatos com os interessados, os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado ‘diagnóstico’”. Portanto, além desta primeira identificação através das falas dos entrevistada/os e da aceitação da Direção e corpo técnico-administrativo da escola, foram realizadas algumas ações para que pudessemos descobrir quais eram os interessados em participar da pesquisa, quais as melhores estratégias (horários, dia da semana, etc.), a divisão de tarefas e o planejamento das atividades para que se desse início às intervenções.

Resumidamente estas ações foram compostas de:

- a) Conversa em sala de aula com os alunos/as e entrega de bilhete sobre o projeto para as famílias (ANEXO I);
- b) Conversa com as famílias na reunião geral de pais na escola sobre o projeto e convite para que participassem;
- c) Divulgação do Projeto por meio de conversas informais e cartazes espalhados pela escola (ANEXO II);
- d) Abertura de inscrições na Secretaria da Escola para os interessados/as;

Paralelamente a esses primeiros contatos, foram coletadas todas as informações possíveis e disponíveis em relação ao contexto a ser investigado, sendo analisado o PPP, o site e o Projeto de Gestão escolar da Escola, além de conversas informais com algumas famílias, professoras/es e direção.

No primeiro encontro do grupo (20/05/08) foram tratados os aspectos da pesquisa (objetivos, tema, problemática, tipo de vivências, etc.), horários, dias da semana e demais dúvidas que foram surgindo. Foi também entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO III) e o primeiro questionário para que as participantes respondessem. Assim, de acordo com a participação dos envolvidos, da função das competências e do grau de envolvimento com a linha de pesquisa-ação, foram definidas as responsabilidades de cada pesquisador/participante.

Para Thiollent (2007, p. 53) não existe um monopólio quanto a divisão de tarefas durante a pesquisa-ação:

Os pesquisadores participam de todas elas, porém as responsabilidades são distribuídas em função das competências e afinidades. Todos os aspectos são coordenados no seminário. Quando for preciso, também é organizado, na fase inicial, um treinamento complementar para os pesquisadores.

Todavia, mesmo sendo oferecido o espaço para que as participantes pudessem exercer algum papel mais sistematizado como pesquisadoras, como por exemplo, anotar as observações no diário de campo, filmar as aulas, ou mesmo reunir-se para discussões “extras” aos encontros, o grupo estava mais interessado em envolver-se nas vivências práticas durante os encontros. Todavia, em todos os encontros havia uma participação ativa e dinâmica do grupo quanto à questão de organização da sala, sendo que, por diversas vezes, as participantes fotografaram e filmaram os encontros e ajudavam no que fosse preciso.

Desta forma, em função das possíveis limitações teóricas e práticas em relação ao tema proposto e também em relação à questão do interesse, tornou-se necessário uma orientação mais sistematizada e planejada de minha parte. De acordo com Tripp (2005) a pesquisa-ação é um método participativo, mas há muitas visões e utilizações no termo participação. Para ele, é difícil de saída dizer como as pessoas participam de um projeto, pois isso depende de seus interesses e capacidades, mas ele menciona quatro modos pelos quais as pessoas podem participar num projeto de pesquisa-ação: obrigação, cooptação, cooperação e colaboração¹⁶. Para tanto procuramos trabalhar desenvolvendo a cooperação e a colaboração, a fim de que as mesmas pudessem melhor se envolver no processo de pesquisa-ação.

A pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo. A pesquisa-ação praticada individualmente pode criar um problema que Senge (1990, p. 23) identifica com o ‘dilema nuclear da aprendizagem’: aprendemos melhor com a experiência, mas não podemos fazê-lo se não vivenciamos as conseqüências de muitas de nossas decisões mais importantes nem podemos nos introduzir nas experiências dos que o fazem (TRIPP, 2005, p. 454).

Ao definirem-se os participantes, os novos tipos de exigência e de utilização do conhecimento que pudessem contribuir para a transformação da situação¹⁷, pode-se estabelecer então, canais de reconstrução e disposições a conhecer e agir de modo racional entre pesquisadores e participantes. As primeiras vivências trataram de situar as participantes na proposta da pesquisa e colocá-las a par da utilização dos instrumentos (filmadora, diário de campo, máquina fotográfica, questionário). Procurou-se com isso, a busca pela compreensão, participação, interação, cooperação e colaboração das participantes no processo da pesquisa. Também procuramos realizar um trabalho

¹⁶ Os modos pelos quais Tripp (2005, p. 454) escreve que as pessoas podem participar de um projeto de pesquisa-ação são: **Obrigação**: quando um participante não tem opção quanto ao assunto, em geral por haver algum tipo de coação ou diretriz de parte de um superior. **Cooptação**: quando um pesquisador persuade alguém a (a optar por) ajudá-lo em sua pesquisa e a pessoa cooptada de fato concorda em prestar um serviço ao pesquisador. **Cooperação**: quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto). A maioria das pesquisas para dissertação é desse tipo. **Colaboração**: quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores em um projeto no qual têm igual participação.

¹⁷ Thiollent (2007, p. 81) diz que é necessário que “as funções do conhecimento sejam adequadamente controladas para favorecer as condições do seu uso efetivo. Dentro de um equacionamento realista dos problemas educacionais, tal controle visa minimizar os usos meramente burocráticos ou simbólicos e maximizar os usos realmente transformadores”.

gradativo, promovendo a integração do grupo por meio de tarefas simples de movimento que provocassem a ruptura de barreiras como timidez e medo.

Nossa busca era sempre trabalhar num processo de reconstrução, conscientização e comunicação, tal como nos expõe Thiollent (2007), a nível da pesquisa-ação na área da Educação. Reconstrução, nesse processo, não trata apenas de observar, transmitir, aplicar e descrever as informações, mas remeter à criação ou ao planejamento numa linha de raciocínio projetivo, como “um conhecimento prévio a partir do qual serão resolvidos os problemas de concepção do objeto de acordo com regras ou critérios a serem concretizados nas discussões com os usuários” (p. 81). Neste processo, um dos objetivos foi o de reconstruir técnicas de movimento para a apropriação de diversas formas de expressão em dança e alterar a visão da dança e da Educação Física que estava imbricada em alguns pré-conceitos pelas famílias, levando em consideração os conhecimentos que as participantes já tinham a respeito.

Esse processo de reconstrução possuía uma dimensão conscientizadora estando associado à contínua geração de dados, sob forma de questionamentos, discussões e reflexões que aconteciam durante as vivências em dança-improvisação, principalmente nas rodas finais de discussão/seminário. Nos questionamentos eram levantados e discutidos vários aspectos da realidade, em função dos objetivos daquele encontro e dos critérios de transformação. Para isso, eram levados em conta os aspectos comunicativos na espontaneidade e no planejamento consciente das ações transformadoras, sendo necessária uma linguagem apropriada para com as participantes, de acordo com a realidade sociocultural do grupo, para que pudéssemos atingir uma maior conscientização e uma possível transformação frente aos objetivos propostos.

Para Thiollent (2007, p. 82): “Tal comunicação não é concebida como processo unilateral de emissão-transmissão-recepção, e sim como processo multidirecionado e de ampla interação. Este processo é normativamente dirigido no sentido de fortalecer tendências criadoras e construtivas”.

Assim como acontece muitas vezes na dança, o enfoque na pesquisa-ação pretendeu alcançar uma dimensão estética quando se referia à arte de comunicar e pesquisar, ou seja, “trata da produção de um determinado retrato do mundo que é também reflexo da intenção estética do seu produtor” (Ibid., p. 83). Neste sentido, um dos meus objetivos foi o de desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados, tomando cuidado para que houvesse uma ampla e explícita interação entre

as pessoas implicadas na situação investigada. Desta interação resultou a ordem de prioridade dos problemas pesquisados e as soluções encaminhadas sob a forma de ação concreta, ou seja, em virtude dos problemas que eram encontrados durante os encontros as soluções eram encaminhadas num processo onde o grupo procurava escutar as soluções de cada um e ao mesmo tempo escolher quais delas eram as mais adequadas. “A atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias” (Ibid., p. 20). Por exemplo, nas vivências onde o grupo tinha que resolver problemas de movimentos quase todos davam sua opinião, em virtude de suas experiências e vivências, mas ao final da tarefa chegava-se a um consenso procurando o aproveitamento de todas as idéias de cada um do grupo.

O desafio deste tipo de pesquisa foi também o de inserir-se dentro das exigências científicas, porém sendo concebida de modo mais “aberto”. As participantes não foram reduzidas a cobaias e representaram um papel ativo na construção da pesquisa.

A partir dessas premissas foram planejadas dinâmicas coletivas que pudessem permitir o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção; e reflexões que atuassem na perspectiva de superação das condições opressivas e alienantes a respeito da dança e da Educação Física. Estas dinâmicas foram planejadas levando em consideração as discussões e proposições ocorridas sempre no último encontro, baseando-se no registro do diário de campo, nas filmagens, nas fotos e nas conversas com as participantes da pesquisa-ação durante a intervenção.

O objetivo era o de resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada. Houve durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação através da técnica de coleta de dados para um posterior planejamento e avaliação.

3.3.2 Processos pedagógicos intermediários: *em busca de uma cultura de cooperação*

A pesquisa-ação comporta uma flexibilidade metodológica que implica num “rigor científico que se vincula mais à coerência epistemológica em processo do que ao cumprimento de um ritual de ações que se sucedem” (FRANCO, 2005, p. 497). Porém, alguns momentos foram priorizados para garantir uma dinâmica pedagógica que

pudesse produzir, nas participantes, envolvimento, cooperação, colaboração, comprometimento, produção de saberes e conhecimentos novos a serem incorporados no campo científico.

Neste sentido, seguindo alguns dos pressupostos de Franco (2005), determinados momentos foram priorizados no ciclo da pesquisa-ação. Estes momentos são denominados pela autora de “processos pedagógicos intermediários” e são eles: construção da dinâmica do coletivo, re-significação das espirais cíclicas, produção de conhecimento e socialização dos saberes, análise/redireção e avaliação das práticas e conscientização das novas dinâmicas compreensivas.

A autora argumenta que esses processos devem ocorrer em todo o processo de pesquisa-ação e deve também se trabalhar com a perspectiva de que os mesmos devam ser apropriados pelo grupo de participantes, transcenderem o momento da pesquisa e funcionarem como princípios e operadores de formação continuada.

a) Construção dinâmica do coletivo: Neste processo pretendeu-se que fosse construída uma cultura de cooperação, para que pudessem ser criados um clima de ajuda, apoio, confiança e franqueza mútua entre as participantes e eu. Nesta fase, que procurou estar ligada à fase de reconhecimento do contexto a ser investigado, foi “estabelecido” um contrato de ação coletiva, onde foram esclarecidas questões referentes à ética da pesquisa, compromissos com a ação coletiva e finalidades do trabalho a ser desenvolvido. Este contrato, porém, foi aberto e constantemente questionado e a dinâmica do coletivo procurou continuar em processo de melhoria e aprofundamento até para depois do término da pesquisa.

b) Re-significação das espirais cíclicas: Este processo consiste em dizer que “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” (BARBIER apud FRANCO, 2005, p. 498), ou seja, há uma reflexão permanente sobre a ação e nesse processo, que é coletivo, abre-se espaço para se formarem pesquisadores. Assim, procuramos contemplar o exercício contínuo de suas diversas etapas por meio das espirais cíclicas

No exercício coletivo, o olhar é o que muda primeiro e é ele que não aceita mais confrontar-se com o já superado. Esse novo olhar, advindo de um sujeito consciente das transformações existenciais e pessoais, questiona a necessidade de novos cenários. As espirais cíclicas têm a intenção de objetivar esse novo olhar, para que dele surjam novas necessidades que implicam em novas práticas (FRANCO, 2005, p. 499).

Ao discutirmos as ações que eram realizadas durante os encontros, estávamos atentas às várias representações pessoais do grupo, descobrindo e experimentando novas possibilidades, tanto de movimento como de pensamento, questionando posicionamentos e re-significando conceitos e visões a respeito da dança, da Educação Física e da família. Este exercício de refletir sobre as ações acontecia durante todo processo das vivências, já que eram oferecidas tarefas de movimento, onde para resolver problemas de movimento todas teriam que refletir para agir (ou vice-versa). Isso também acontecia durante as discussões finais em roda ou seminário final, mas também nas ações cotidianas das participantes, conforme relato das mesmas. Por meio deste exercício, ao analisarmos principalmente as respostas do questionário final, observamos que os olhares das participantes mudaram em relação a estes temas¹⁸. Porém, este novo cenário foi construído durante todo o processo, não sendo algo que aconteceu “da noite para o dia”, mas que envolveu o empenho coletivo de transformar sentidos, reflexões e ações conscientes na sociedade ou em algumas esferas dela, como na escola e na família.

c) Análise/redireção e avaliação das práticas: Nesta fase, as participantes foram chamadas a se envolver, se auto-observar, observar os outros, “refletindo sobre as transformações na realidade que as ações práticas produzem, reconstruindo suas percepções, construindo novas teorias sobre as práticas, trocando e analisando intersubjetivamente suas compreensões” (Ibid., p. 500). Este movimento se deu em torno de toda pesquisa, pois já estava contemplado no processo das espirais cíclicas e, principalmente, nas rodas de discussão.

d) Conscientização das novas dinâmicas compreensivas: Franco (2005, p. 500) nos diz que: “Falar em processo de pesquisa-ação é falar de um processo que deve produzir transformações de sentido, re-significações ao que fazemos ou pensamos”. Desta maneira, a transformação implica em reconstruir o próprio ser humano e para isso é necessário que haja tempo e espaço para que as mudanças possam ser operadas. Com esta pesquisa pretendeu-se alcançar realizações, ações efetivas e transformações no campo social, contudo, como se tratava de um pequeno grupo de famílias, ou de parte delas, este trabalho de transformação/conscientização limitou-se a um nível microssocial, sendo que, sua continuidade depende também da permanência do sistema social como um todo.

¹⁸ Essas análises foram realizadas, especialmente, no capítulo 6.

3. 4 Tratamento dos dados e Instrumentos de pesquisa: *mediando os limites teórico-metodológicos com o campo empírico*

Para conduzir o tratamento dos dados desta pesquisa nos apoiamos na abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2006, p. 76) “é o que melhor se coaduna a estudos de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos”.

Segundo Luna (apud FAZENDA, 1989, p.26) a metodologia da abordagem qualitativa se constrói no próprio processo da pesquisa e quer constituir-se numa “atividade de investigação capaz de oferecer (e, portanto, produzir) um conhecimento ‘novo’ a respeito de uma área ou fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe a respeito dela (e)”. Este tipo de abordagem permite investigar grupos delimitados e focalizados, enfatizando as histórias sociais sob a ótica dos/as atores/atrizes e possibilitando uma melhor análise de discursos e de documentos.

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (...) Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo (MINAYO, 2006, p. 57).

Na pesquisa qualitativa, ainda segundo a autora, a objetivação é processo de investigação importante para rejeitar o discurso ingênuo da neutralidade e buscar métodos, técnicas, coleta e tratamento de dados que ajudem o/a pesquisador/a a ter uma visão mais crítica de seu trabalho e também a agir com instrumental que lhe indiquem elaborações mais objetivadas.

Moriarty (apud ELSÉN e ALTHOFF, 2004, p. 25) diz que existem dificuldades e limitações quanto à pesquisa sobre família, porém com o crescente aumento de estudos, em número e complexidade, há um avanço quanto o desenvolvimento do conhecimento referente ao assunto família. “Enquanto os estudos quantitativos utilizam instrumentos para medir as variáveis, as pesquisas qualitativas procuram explorar o processo, as relações, a cultura ou as características das famílias, ampliando assim a compreensão desse ser social.”

Ao privilegiarmos o aspecto qualitativo desta pesquisa, procuramos analisar e interpretar os dados por meio de categorias que se constituíram com o apoio do

referencial teórico, presente principalmente nos três eixos temáticos, e da análise de dados levantados neste estudo, segundo sua importância.

Os dados foram obtidos por meio dos instrumentos adotados nesta pesquisa: *a observação participante, o questionário, as vivências em dança e a análise documental.*

- a) *Observação Participante:* A observação participante teve lugar de destaque e foi acompanhada por meio do Diário de Campo, registro de vídeos e fotos. A observação caracterizou-se por ser *descritiva*, ou seja, “a que se realiza de forma totalmente livre, embora o investigador de campo deva estar sempre focalizado no que constitui seu objeto de estudo” (MINAYO, 2006, p. 194) e em alguns momentos de forma dirigida, pois tornava-se necessário o uso de um roteiro que subsidiasse as observações. Assim, por exemplo, tínhamos como elementos a serem investigados: envolvimento das participantes, dificuldades encontradas, demonstração de autonomia, falas mais significativas, juízos sobre dança, família e Educação Física, etc. Durante este processo a filmadora e a máquina digital tiveram muita importância, já que a idéia inicial de registrar no local todas as observações em Diário de Campo não pode ser concluída, pois não havia nenhuma outra pessoa, que não fosse eu, para anotar estas informações. Desta maneira, principalmente o vídeo, passou a ser um dos principais instrumentos de pesquisa, pois a partir da observação das filmagens que eram realizadas nos encontros, podíamos descrever quase todos os momentos, registrando também comportamentos, reações e interações significativas. Essa observação e descrição dos momentos significativos dos encontros partiram de elementos exploratórios da realidade, permitindo a reflexão de possíveis significados e a formulação de tópicos/categorias de análise de acordo com os três eixos norteadores da pesquisa.
- b) *Os Questionários:* Foram aplicados 3 *questionários* (Ver Anexo IV e V) com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, sendo um no primeiro dia de intervenção, outro no segundo (continuação do primeiro questionário) e um final no último dia. As questões tratadas nos questionários diziam respeito à informações necessárias sobre o universo considerado e foram analisadas levando sempre em conta a função argumentativa e dando relevo e conteúdo social às interpretações.
- c) *Vivências em dança:* Foram realizadas vivências em dança-improvisação (ANEXO VI) durante os encontros, sendo esta a metodologia que nos ofereceu subsídios para a compreensão dos dados obtidos durante o processo empírico da pesquisa. As vivências em improvisação eram baseadas em aulas onde o fazer não estava somente

ligado à atividade corporal, mas também ao desenvolvimento coletivo na discussão dos interesses e temas, com a problematização das tarefas desenvolvidas e com os fins a que se dirigiam. Foram utilizados materiais e temáticas para estímulo da expressão, tanto a nível individual quanto coletivo, como por exemplo, uso de balões, elástico, plástico, etc.

Neste processo, *as rodas finais de discussão ou seminário* merecem destaque, pois esse momento nos permitia uma melhor aproximação com o mundo de vida de cada participante, bem como uma maior abertura para o diálogo e para a discussão coletiva. Ao final de cada intervenção, sentávamos em roda para discutir as percepções dos participantes sobre as vivências, os sentidos daquela prática, bem como os questionamentos que poderiam nos levar a um entendimento do grupo sobre determinado tema. Estes questionamentos/perguntas eram construídos de forma a não orientar as respostas em função das expectativas dos pesquisadores e sim procurar com que as participantes tivessem um papel ativo na investigação, de forma que pudessem refletir individualmente ou coletivamente a respeito dos fatos observados e cuja interpretação fosse objeto de questionamento. Seguindo as orientações de Trivinõs (1990) procuramos partir de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessassem à pesquisa, para posteriormente oferecer novas interrogativas, frutos de novas hipóteses. Além disso, tomamos o cuidado de respeitar as posições das participantes pesquisadas, procurando ouvir e calar quando necessário, evitando que as minhas concepções se sobressaíssem das demais.

Foram ainda analisados documentos que pudessem contribuir para a discussão e enriquecimento da pesquisa, como o PPP da escola e o Plano de Gestão Escolar.

Após cada intervenção, todas as informações eram coletadas por meio destes instrumentos, para posteriormente serem analisadas e interpretadas a fim de poder construir as diretrizes da pesquisa e as diretrizes de ação.

Os dados obtidos na realização das vivências em dança-improvisação, das falas das rodas de discussões, dos questionários e dos conteúdos dos documentos foram organizados e analisados segundo tópicos comuns, compondo assim, categorias de análise, formuladas a partir da aglutinação de dados convergentes, através de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados, em toda dinâmica do processo da pesquisa-ação. (ALVES-MAZZOTTI apud FALCÃO, 2004).

4 QUARTO ATO

RECONHECENDO, CONTEXTUALIZANDO E ANALISANDO O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

4.1 A Escola: *iniciando os primeiros passos da coreografia*

Este trecho da dissertação acabou se transformando em capítulo muito especial, porque aqui concretamente começou-se a delinear o cenário da realidade que iríamos dançar e quem eram os dançarinos (participantes). A partir daqui começamos a perceber melhor o chão que estávamos pisando, o figurino que estaríamos usando e ao mesmo tempo nos despiando. Entender o muro simbólico entre os atores sociais e os espectadores, a diferença entre o que é realmente transformável em função das ideologias, do grau de participação dos interessados, das ações realizadas e o que é apenas utopia.

O anseio de aliar pesquisa científica à minha experiência com dança e de procurar o diálogo entre a prática pedagógica com a prática investigativa, aliados a uma perspectiva de professora intelectual transformadora, foi um dos primeiros passos para transformá-los nesta dança, vestida de imagens e representações, que desafiaram os pesquisadores e os atores/dançarinos a esta grande coreografia.

Durante dez anos atuando como professora de Educação Física para as turmas de 1ª. a 4ª. séries desta escola, procuramos durante estes dois anos do curso de mestrado, e em especial nestes quatro meses de vivências práticas em dança, desmistificar a figura da professora como mera técnica especializada dentro da burocracia escolar e como intelectual (mestranda), distante dos problemas da realidade concreta, para a construção de um papel de ativo na própria realidade dos fatos observados e numa interação contínua entre a teoria e a prática, procurando encurtar assim, as distâncias entre comunidade e escola.

Compartilhando da idéia de Giroux (1997, p. 162) que encara o professor como intelectual transformador, crítico e consciente das suas funções sociais concretas, contextualizadas em termos políticos e normativos, pode-se então “começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos”.

Reali e Tancredi (2001) em seus estudos consideram o professor como elemento chave nas relações entre escola-família, o que aponta a necessidade da escola investir na

produção desse conhecimento, visto que o que o professor pensa influi nas relações que estabelece com os alunos e as famílias e na sua atuação em sala de aula. Kreider (apud REALI e TANCREDI, 2001) corrobora com essa questão e indica, entre outras coisas, que seria necessário que os professores soubessem quem são as famílias de seus alunos e o que desejam para seus filhos e ainda que soubessem se comunicar de forma eficiente com as famílias para que houvesse uma melhoria da integração entre escola e família.

A Escola de Educação Básica Professora Emérita Duarte Silva e Souza é uma instituição pública da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. A escola recebeu este nome em homenagem a antiga professora (já falecida) que se destacou pelos seus trabalhos prestados à Educação da região. Situada no município de Biguaçu, Bairro Fundos, a escola conta atualmente com 33 turmas de alunos/as do ensino fundamental, distribuídos em três turnos (matutino, vespertino e noturno) tendo um total de novecentos e cinquenta e um estudantes.

A estrutura física da escola é pequena para comportar a grande demanda de alunos e atender adequadamente a comunidade escolar, porém, o espaço é organizado conforme sua capacidade e é procurado realizar um trabalho condizente com a realidade apresentada.

Na tentativa de seguir as novas linguagens comunicacionais, foi construído um site na internet onde há informações interessantes sobre a escola, com fotos, recados, eventos e notícias (http://escolaemerita.net/page_1192242163000.html).

A escola tem como slogan filosófico a frase “CRIANDO, RECRIANDO E APRENDENDO COM A NOSSA HISTÓRIA”, que traz no seu significado o entendimento de que é através da sua própria história que a comunidade escolar pode resgatar sua identidade e seu valor na busca da melhoria e da valorização de sua função.

A escola é entendida também como local de construção, apropriação de conhecimento e socialização do saber, cabendo a ela o resgate da cidadania dos discentes oriundos das camadas populares, mostrando a eles que são sujeitos com capacidades, conscientes e responsáveis por sua própria história.

O corpo técnico administrativo é composto por uma diretora geral, uma assessora, duas assistentes de educação, duas assistentes técnico-pedagógico, trinta professores/as nas diversas áreas do conhecimento, sendo três professores/as de Educação Física, quatro serventes que atendem na limpeza e manutenção e duas merendeiras.

A equipe docente é formada por onze professores/as com Licenciatura Plena e quatro professores/as com magistério (1^{a.} à 5^{a.} série) e dezoito professores com Licenciatura Plena e um professor com ensino médio (6^{a.} à 9^{a.} série).

Segundo o PPP da escola (2008) os alunos são oriundos do meio sócio-econômico de baixo poder aquisitivo, apresentam pouco interesse pelos estudos e pela escola, reflexos que são percebidos pela pouca participação e valorização demonstrada pela comunidade escolar.

Esta falta de interesse da comunidade escolar marcada no PPP da escola influenciou também a escolha desta instituição como espaço de investigação da pesquisa, procurando-se por possibilidades que pudessem estreitar os laços entre a família e a escola, tentando a participação mais efetiva da comunidade.

Ao pensarmos inicialmente o tema de pesquisa, no ano de 2007, não havia nenhum projeto ligado à área da Educação Física que envolvesse a comunidade com a escola, outro fato que nos levou a pensar neste projeto. Porém, no ano de 2008 conforme a organização da comunidade alguns destes trabalhos foram se concretizando: Capoeira, Ballet e Escola de Esporte Unisul (Voleibol).

Contudo, mesmo sendo desenvolvidos estes projetos na escola, a população envolvida era formada por alunos da própria escola e outras crianças da comunidade, limitando a participação dos adultos. Além disso, o trato com o conhecimento da dança era limitado à participação da família em apresentações na escola e da Educação Física em reuniões e conselhos de classe.

4.2 A Relação entre a escola e a família: *uma relação de encontros e desencontros*

Segundo o PPP da escola (2008, p. 52), família e escola devem caminhar juntas, pois esta relação é necessária e fundamental para o desenvolvimento da educação, para um relacionamento propício a um trabalho pedagógico de respeito mútuo e para o bom andamento da Unidade Escolar.

Escola e família devem caminhar juntas, essa relação estará mais próxima no momento em que a escola conseguir fazer com que a comunidade participe, envolva-se e esse é o nosso grande desafio, visto que os pais a cada dia que passa, atribuem a escola à tarefa de educar seus filhos, sem se preocupar com a educação que é relevante também os alunos trazerem de casa. Sendo assim, a escola estará buscando meios para fazer essa aproximação que se faz necessária, importante e fundamental para o bom andamento da Unidade Escolar.

Todavia, o que se observa é que escola e família geralmente trocam informações com o propósito de rotina, tendo em mente que o ensino é uma atividade extremamente institucionalizada. A família (geralmente um membro dela e do sexo feminino) comparece à escola para reuniões, entrega de boletins escolares, notas de provas, comportamento, para explicar a ausência dos filhos, pedir ajuda a algum problema familiar, eventos festivos, apresentações culturais, etc. A escola, por sua vez, fornece informações sobre como o/a aluno/a está se desenvolvendo através de notas, conselhos de classe, etc.

Essas informações são suficientes para resolver, a priori, pequenos problemas institucionais, mas que limitam aos poucos contatos em relação entre família e escola, família e Educação Física.

Gomes (1993, p. 90) diz que:

A escola não só não só não conhece, e desconhece, a população a que atende, como a população que a circunda. Em geral ela se localiza no bairro, mas não pertence a ele. Os altos muros, os portões, as grades e os cadeados revelam a distância Escola-habitantes do bairro. Justifica-se o isolamento a partir das ameaças de pessoas estranhas ao bairro, e até de malfeitores nele existentes. De todo modo a distância é real; e é observada por todos os estranhos a ela e ao bairro.

Esta distância, porém, não se limita apenas aos aspectos formais e aos muros da escola, mas aos intramuros, ou seja, a distância que se estabelece internamente entre os atores sociais que constituem o universo escolar: professores/as, família, alunos/as, funcionários/as, etc. Cada uma destas partes acolhe-se e individualiza-se em seus “mundos e percepções” realizando suas funções e papéis, por vezes conflituosos, que cada vez mais acabam por fragmentar e separar as forças que poderiam aproximá-los.

A família não está muito habituada com as dinâmicas da escola e da Educação Física, não tem acesso a sua proposta pedagógica e distancia-se dela e dos professores. Como disse Connell et al. (1995, p. 51): “Você não vai ao médico a menos que tenha um problema: por que ir ao professor se não tiver um?”. Os/as professores/as, por sua vez, distanciam-se da família, pois não se sentem estimulados/as se não há um acompanhamento dos/as seus filhos/as durante o ano letivo e não há uma proximidade com aquilo que ele considera como aluno/a ideal.

A participação da família na escola, apesar de limitada, encontra pequenas parcerias na Associação de Pais e Professores que segundo o PPP da escola (2008) tem como competências:

- ✓ Promover atividades recreativas, cultural, artística e esportiva com os alunos;
- ✓ Estimular a participação efetiva da família na escola, e no processo educativo;
- ✓ Mobilizar de maneira efetiva e reacional, os recursos materiais humanos disponíveis nos diversos setores da comunidade, visando o alcance dos objetivos e metas educacionais estabelecidos no PPP da escola;
- ✓ Canalizar os recursos financeiros da Unidade Escolar, para um objetivo comum, aplicando-se racionalmente de acordo com as necessidades gerais da escola.

A escola também conta com a parceria da Escola de Pais do Brasil, um movimento particular, voluntário, gratuito sem distinções e que tem por objetivo aprimorar a formação dos pais, ajudando-os a melhor exercerem suas funções educativas na família e na sociedade (<http://www.escoladepais.org.br/>). O movimento tem núcleos em diversas regiões do Brasil e os responsáveis pela região de Biguaçu apresentam-se anualmente de 3 a 4 vezes na escola, trazendo para o debate temas interessantes para auxiliar as famílias no processo educativo dos/as filhos/as.

4.3 O grupo: *um grupo como a família da gente...*

Num primeiro momento foram convidados a participar da pesquisa um total de trinta pais, mães ou responsáveis pelos alunos/as de 1^a. a 4^a. séries matriculados/as na referida Escola. Foram realizadas inscrições na Secretaria da Instituição de Ensino Estaduais Escola de Educação Básica Professora Emérita Duarte Silva e Souza. A delimitação deste número de participantes se deu em decorrência do espaço físico reduzido da escola, do número de pesquisadores, da quantidade de materiais a serem utilizados nas dinâmicas (custo) e das exigências científicas a serem contempladas pela pesquisa.

Em alguns momentos foi solicitada a participação dos filhos/as das participantes nas atividades práticas, a fim de: abranger da melhor maneira possível os membros das famílias estudadas; buscar coerência com os elementos teórico-conceituais da pesquisa e atender para os objetivos e as questões de estudo a que ela se propõe.

Após uma reunião de pais na escola, no dia 24 de março de 2008 as 19:00hs, onde procurei falar sobre os pontos e os objetivos principais do Projeto surgiram as primeiras interessadas em participar, digo interessadas, porque neste dia e nos demais que se sucederam nenhuma pessoa do sexo masculino se mostrou interessado. Contudo,

algumas das interessadas não tinham filhos/as matriculados de 1a. a 4ª. séries e sim nas demais séries. A partir deste dia, foi deixado então, a quem estivesse interessado/a em participar do projeto, uma lista de inscrição na Secretaria da Escola, sob responsabilidade da assistente pedagógica.

Até a data da qualificação da dissertação, 29 de abril de 2008, haviam apenas cinco inscritos, o que em discussão coletiva foi decidido que fossem abertas inscrições para os pais, mães e responsáveis pelos demais estudantes da escola (5ª. a 8ª. séries) e também para os/as professores/as.

Desde a reunião de pais procuramos divulgar ao máximo o projeto (26 dias): cartazes foram espalhados pela escola e redondezas; foram elaborados convites para os/as alunos/as entregarem à família e conversas informais. Todavia, houve pouco interesse das famílias em participar, sendo que as maiores interessadas foram as professoras da escola.

O grupo era formado inicialmente por seis pessoas, sendo que, no segundo encontro, por influência das demais professoras, uma professora (H) e um professor (D) começaram a participar do grupo. Este professor, porém, só participou do segundo encontro e depois não compareceu mais.

Desta maneira, foi formado um grupo com um total de oito pessoas - a maioria dos participantes eram funcionários da escola (seis exercendo cargos educacionais), sendo: quatro professoras e um professor, uma assistente pedagógica, uma assistente de educação (que também é professora). Todos estes participantes têm curso superior na área da educação, sendo que uma delas possui especialização. As demais participantes exercem a função de doméstica (uma) e pensionista (uma), sendo que esta última considera-se também Dona de Casa. Estas duas têm formação completa no 1º. Grau. A idade total dos participantes varia entre 25 a 46 anos. Considerando, porém, a participação do professor (D) em apenas um dos encontros, o grupo a ser investigado passou a constituir-se num total de sete participantes.

O grupo procurou manter-se constante, apesar de algumas ausências de determinados participantes em alguns encontros. No sétimo encontro, em virtude de mudança de cidade, a participante (A) deixou o grupo, mas continuou se comunicando através de e-mail e telefonemas.



Foto 1 – O grupo inicial

Procurando cumprir com a ética da pesquisa e guardar os nomes das/dos participantes as/os identificaremos por meio de letras.

4.3.1 Conhecendo o grupo – Dados descritivos dos/as integrantes do grupo:

NOME	CONDIÇÃO	IDADE	GRAU DE ESCOLARIDADE	PROFISSÃO
A	Assistente Pedagógica	27 anos	Superior Completo (História)	Assistente Técnico Pedagógica
B	Professora	25 anos	Superior Completo (Pedagogia)	Professora
C	Mãe e Assistente de Educação	36 anos	Superior Completo (Pedagogia)	Professora Assistente de Educação
D	Professor	29 anos	Superior Completo (Biologia)	Professor
E	Mãe e Professora	39 anos	Superior Completo (Pedagogia) Especialização	Professora
F	Mãe	39 anos	1º. Grau Completo	Doméstica
G	Mãe	46 anos	1º. Grau Completo	Pensionista
H	Professora	42 anos	Superior Completo (Pedagogia)	Professora

Para melhor conhecermos o contexto socioeconômico da família de cada participante e descobriremos qual o tipo de configuração familiar predomina, construímos o quadro a seguir, a partir das respostas do questionário 1. O número de componentes da família foi considerado de acordo com as pessoas que moravam com as/os participantes.

4.3.2 Conhecendo a família do grupo:

NOME	OUTRAS PESSOAS QUE TRABALHAM NA FAMÍLIA	PROFISSÃO	RENDA MENSAL MÉDIA DA FAMÍLIA	NÚMERO DE COMPONENTES DA FAMÍLIA
A	Pai Irmão Irmão	Técnico Contabilidade Área de Informática Área de Marketing	R\$ 3.200,00	5 (Pai, mãe, participante e dois irmãos)
B	Irmã 1 Irmã 2	Secretária Atendente	R\$ 4.000,00	6 (Pai, mãe, participante e três irmãs)
C	-	-	R\$ 800,00	2 (Participante e filha)
D	Pai	Contabilista	R\$ 1.400,00	
E	Esposo Filho	Motorista Auxiliar de escritório	R\$ 3.500,00	5 (Esposo, participante e três filhos)
F	Esposo	Pedreiro	R\$ 1.000,00	4 (Esposo, participante e dois filhos)
G	Filho 1 Filho 2	Auxiliar de Escritório Serviços Diversos	R\$ 4.000,00	4 (Participante e três filhos)
H	Esposo	Motorista	R\$ 2.500,00	4 (Esposo, participante e dois filhos)

Considerando-se o número de componentes que moram com as/os participantes do projeto pode-se observar que a maioria das famílias constitui-se em famílias nucleares (6) e têm média de 2 a 4 filhos/as por casal. A participante G mora com os três filhos pois o marido é falecido. A família da participante C é composta pela mãe e filha, pois a mesma é separada do marido. A família do participante D não mora com o mesmo, por isso ele não informou este dado. Este participante, por sua vez, em busca de melhores condições na cidade, mora sozinho, em um município vizinho da escola. Estas duas últimas famílias, em especial, mostram a realidade das novas configurações familiares, mas nesta investigação tornam-se menos marcadas, já que as maiorias das famílias envolvidas no projeto ainda representam a estrutura “externa” de modelo familiar nuclear.

A renda familiar varia de R\$800,00 a R\$4.000,00 e na maioria das famílias outras pessoas, além do pai, contribuem com as despesas da casa, principalmente as mulheres e os filhos/as mais velhos. As profissões destes outros componentes da família são: técnico de contabilidade, área da informática, área de marketing, secretária, atendente, contabilista, motorista, auxiliar de escritório (2), pedreiro, motorista (2) e serviços diversos.

4.3.3 Conhecendo os/as seus/suas filhos/as:

A metade das/dos participantes da referida pesquisa têm filhos/as estudando na escola, variando o número entre 1 a 2 filhos/as e sendo a maioria estudante de 5^{a.} a 8^{a.} série. Apenas uma filha dessas participantes (E) está freqüentando as séries iniciais (2^{a.} série). A participantes G tem uma filha freqüentando curso superior e a participante H não tem filhos estudando na escola, mas em outra instituição municipal de São José. As/os demais participantes (A, B, D) não tem filhos/as.

NOME	N. DE FILHOS ESTUDANDO NA ESCOLA	SÉRIE	OUTRA ESCOLA
A	-	-	-
B	-	-	-
C	Sim – 1 (uma)	8 ^{a.} série	-
D	-	-	-
E	Sim – 2 (duas)	2 ^{a.} série 8 ^{a.} série	-
F	Sim – 2 (dois)	8 ^{a.} série 5 ^{a.} série	-
G	Sim – 1 (um)	5 ^{a.} série	Sim – 1 (uma) – 3 ^{o.} Grau/UNIVALI
H	-	8 ^{a.} série 2 ^{a.} série	Sim – 2 (dois) – Um menino e uma menina - CM. Maria Luíza de Melo

4.4 O espaço e o tempo das vivências: o “pequeno grande” espaço para se encontrar

Das quinze salas de aula que compõem a escola, a direção nos cedeu uma que não estava sendo ocupada com aulas no período noturno. Esta sala, de tamanho médio, ficava no piso superior do prédio e não possuía carteiras, o que facilitou nosso trabalho. Esta sala não era a mais adequada para o desenvolvimento das vivências, mas conforme a realidade da escola, era a que tínhamos para nossos encontros. Quando ela era

ocupada com algum outro encontro, utilizávamos a sala da turma da 1ª. Série, turma esta cuja responsável era uma das participantes do grupo.

A direção da escola prontamente nos emprestava os colchonetes e qualquer outro aparelho eletrônico ou algo que precisássemos para os encontros. Ao iniciar e finalizar as vivências todas as participantes sempre estavam empenhadas e preparadas para organizar a sala e recolher os materiais. Havia sempre um clima de ajuda mútua e um envolvimento em todo o processo.

Os encontros aconteceram no período de 20 de maio a 10 de setembro, sendo realizados semanalmente, todas as terças-feiras, com duração de uma hora e trinta minutos. No período de agosto a setembro os encontros passaram a acontecer nas quartas-feiras, em virtude da participação da pesquisadora em um Projeto de Dança na cidade de Campo Largo/PR.

A dinâmica dos encontros era geralmente descontraída e alegre com muitas risadas e brincadeiras. Sentíamos que aquele espaço era o momento onde as participantes procuravam despir-se de convenções, preocupações e angústias.

Após a organização do espaço físico, iniciávamos o encontro explicando os objetivos e propostas das vivências daquele dia, procurando articulações com o encontro anterior; num segundo momento passávamos para os temas/tarefas de movimento, geralmente precedida de algum alongamento ou aquecimento muscular; no terceiro momento realizávamos uma sessão de alongamento ou relaxamento para em seguida e, finalmente, sentarmos em roda a fim de discutirmos as percepções e sensações das vivências. Apesar de todos os momentos serem significativos, este último, em especial, tornava-se a etapa do encontro onde podíamos dialogar mais de perto com as participantes e melhor compreender os significados contidos nas falas e nas ações. Este momento terá relevância a partir do subcapítulo seguinte, pois por meio das falas e discussões que se fizeram presentes durante seu desenvolvimento, descobrimos vários significados e percepções dos participantes em relação aos eixos temáticos (dança, Educação Física e família).



Foto 2 - O espaço das vivências

4.5 Entre motivos e expectativas:

Ao nos lançarmos nos desafios deste estudo queríamos descobrir quais eram os motivos e expectativas que levaram as/os participantes a se envolverem na pesquisa. Estes dados foram muito importantes, pois pudemos repensar as idéias da proposta inicial, inserindo ou excluindo eventuais ações.

a) Motivos:

NOME	MOTIVOS QUE LEVARAM A INSCREVER-SE NO PROJETO
A	“Curiosidade! Descobrir que dança é essa que você está propondo.”
B	“Vontade de sair da rotina, momento de distração.”
C	“Curiosidade, incentivo da filha, vontade de participar no horário de preferência à noite na escola.”
D	“Sair da rotina.”
E	“O gosto pela dança, a vontade de aprender, trocar experiências e conhecer melhor o corpo.”
F	“Para ter mais desenvolvimento do corpo. Tenho muitas dores nas pernas espero que com esse projeto eu consiga melhorar.”
G	“Simpatia da professora e participar ter novas amizades.”
H	“Sair um pouco da rotina e aprender coisas novas sobre dança.”

As respostas são variadas, mas demonstram que os principais motivos são o desejo de sair da rotina, a curiosidade e a vontade de aprender coisas diferentes em relação à dança.

b) Expectativas:

NOME	EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO PROJETO
A	“Auto-conhecimento, conhecimento do próximo, abrir a mente, o corpo e o coração para novas experiências.”
B	“Dançar bastante, e aprender coisas novas.”
C	“Conhecimento, participação no grupo que já conheço, contribuição com o projeto de alguma forma.”
D	“Fazer novas amizades. E ter uma nova visão sobre a dança.”
E	“Conhecer e saber mais sobre o tema proposto, reconhecendo a dança como uma expressão da vida.”
F	“Espero ter mais conhecimento e desenvoltura do corpo.”
G	“Espero que seja legal e que eu goste.”
H	“Sair mais disposta e tranqüila.”

As expectativas estão relacionadas à questão do conhecer coisas novas em relação à dança, ter novas experiências, conhecer melhor o grupo e a si mesmo, fortalecendo vínculos e fazendo novas amizades. As expectativas estão ligadas aos motivos, que se conectam pela curiosidade e pela vontade de aprender e experimentar novas possibilidades de movimentação, assinalando a dança como eixo de articulação entre o saber e o fazer.

4.6 Primeiras percepções do grupo:

Ao aplicarmos o primeiro questionário percebemos alguns significados e representações iniciais do grupo em relação aos três eixos temáticos – Educação Física, Família e Dança, resgatando um pouco da historicidade e dos aspectos culturais de cada um dos participantes, delineando um quadro inicial da realidade para posteriores formas de ação. Essas percepções nos fizeram conhecer melhor o grupo e nos aproximar mais, acendendo as luzes do palco onde iríamos começar a dançar.¹⁹

4.6.1 Em relação à Educação Física:

Quando perguntamos sobre os significados da Educação Física, ou seja, “*O que é Educação Física para você?*”, as respostas envolveram diversos conteúdos e objetos de estudo:

¹⁹ Estes dados serão posteriormente retomados e confrontados com outros durante o processo da pesquisa.

NOME	ALGUNS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
A	“É tudo o que envolve o conhecimento do corpo e seus movimentos, sua dinâmica. São os esportes, a dança, os movimentos espontâneos e os treinados.”
B	“A Educação Física trabalha o desenvolvimento integral do aluno como um ser social através de jogos, danças, brincadeiras, ginástica e esporte.”
C	“São atividades que estimulam a liberdade de movimentos, a experimentação, o conhecimento de regras (jogo). Trabalha questões como companheirismo, espírito esportivo, dedicação, responsabilidade.”
D	“Atividade física.”
E	“Movimentos corporais que auxiliam na saúde do corpo e da mente.”
F	-
G	“Movimento do corpo e da mente é aonde podemos chegar no nosso limite.”
H	“A Educação Física é uma prática social, que ajuda no desenvolvimento motor, na criatividade e no convívio social.”

Assim como nós profissionais e estudiosos da área vivemos um conflito epistemológico a cerca do “O que é Educação Física?”, o grupo também apresenta diversas representações e significados: movimento, conhecimento do corpo, esportes, dança, trabalho que desenvolve integralmente o aluno como um ser social, jogos, brincadeiras, prática social, ginástica, experimentação, aprendizado de regras dos esportes, companheirismo, espírito esportivo, dedicação, responsabilidade, atividade física, desenvolvimento motor, saúde do corpo e da mente, criatividade, convívio social.

Conteúdo, objetivos e objetos se confundem nas respostas. A Educação Física trata sim de todas estas falas das participantes, umas mais, outras menos, se legitima através de discursos e práticas construídos socialmente ao longo do tempo.

Crisório (2003) nos diz que a atualidade segmenta a identidade da Educação Física com as lógicas dos distintos campos onde ela acontece, pois, por exemplo, a lógica dos clubes esportivos é diferente daquelas das escolas, que é diferente da academia e, até mesmo, é entendida por professores e diretores de diferentes formas. Contudo, isto é apenas uma manifestação fenomênica que não dá conta de desvelar todos supostos teóricos da Educação Física, devido a grande quantidade de posturas, objetos e métodos diferentes, inclusive contraditórios. Mas que, cada qual se assenta na ciência como garantia de sua verdade, apoiando-se sob a tutela (eficácia dos conceitos)

de outras ciências para explicar seus problemas e, assim, colocar em evidência para sociedade que a Educação Física não pode se realizar sem um saber técnico, um saber fazer que não pode se realizar sem o apoio de outras disciplinas.

Trata-se, porém, das representações do mundo de vida de cada um dos participantes, das experiências e das percepções que a Educação Física lhes oferece como significativa ao longo da sua história de vida. Todas as respostas apresentam em seu bojo significados, que subjetivamente, encontram-se ligadas as concepções de mundo e de educação e, sobre isso, trataremos melhor nos próximos capítulos.

Em um questionamento mais específico, ao pedirmos que as/os participantes enumerassem por ordem de importância (1 para mais importante, 2 para a segunda mais importante e assim sucessivamente) sobre os conteúdos que deveriam ser tratados na aula de Educação Física oferecemos as seguintes opções: Esportes, lutas, danças e atividades rítmicas, ginástica, jogos e brincadeiras. Como primeira análise percebemos o esporte como conteúdo mais importante a ser tratado, seguido dos jogos e brincadeiras e das danças e atividades rítmicas.

Conteúdos	1	2	3	4	5
Esportes	5	1	2	-	-
Jogos e Brincadeiras	3	1	2	2	-
Danças e atividades rítmicas	2	4	1	-	1
Ginástica	-	1	2	5	-
Lutas (artes marciais, etc.)	-	-	1	-	-

Fazendo um contraponto e observando a variedade de respostas sobre o significado da Educação Física, encontramos o conteúdo esporte como balizador das práticas da Educação Física. Este conteúdo tem valor simbólico de grande força e, apesar da visão hegemônica de Educação Física como esporte ter sofrido os primeiros abalos na década de 1980²⁰, ainda permanece na sociedade contemporânea essa

²⁰ Alguns teóricos da Educação Física contribuíram para o debate a cerca da hegemonia do esporte na década de 1980, sendo o professor Valter Bracht uma figura de suma importância, sistematizando e problematizando sobre o esporte como conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física escolar (Ver mais no texto publicado pelo autor em 1989 na Revista de Educação Física da UEM “Educação Física: em Busca da Autonomia Pedagógica” e que mais tarde (1992) foi reunido na coletânea *Educação Física e Aprendizagem Social*. Outro expoente importante foi o professor alemão Hildebrant-Stramann que junto

instituição social como principal referência, principalmente na escola, confundindo-se muitas vezes Educação Física com esporte. De acordo com Pires e Neves (2006, p. 6) a instituição social esporte tende a tornar-se cada vez mais importante, visto suas “múltiplas possibilidades para sua difusão, especularização e consumo simbólico em âmbito global, a partir do advento de novas tecnologias a serviço dos meios de comunicação de massa”.

Essa visão é muito difundida em nossa sociedade, principalmente pelos meios de comunicação, onde a TV geralmente mostra crianças sendo treinadas desde cedo a ser um craque de futebol, ou um atleta de alguma modalidade esportiva. Há muito tempo Educação Física e Esporte confundem-se, e acabam atendendo as necessidades da sociedade capitalista, onde a escola acaba por divulgar as idéias dominantes e o/a aluno/a por “consumi-las”, acaba tornando-se muitas vezes um ser acrítico. Aceita as regras, executa as tarefas e os exercícios solicitados sem ter consciência daquilo que está fazendo e, conseqüentemente pode levar isso para sua vida em sociedade, podendo tornar-se um indivíduo adestrado, submisso às regras e passivo as decisões tomadas por seus governantes. A família, por sua vez, consumidora também dessas idéias, fortalece a visão de que o esporte faz bem para a saúde, para ocupar o tempo livre, o bem-estar e a possibilidade de mudar de vida, pois seu/sua filho/filha poderá um dia ser um grande jogador e ganhar muito dinheiro.

Sendo assim, é interessante ressaltar que a maioria dos Projetos “extra-classe” encontra respaldo nos esportes, determinando o transcorrer dessas práticas e legitimando a existência da Educação Física como oportunidade “para todos” e direcionando-a para um certo deslocamento ao lazer. Ou seja, a inclusão na escola de determinados “Projetos” com a promessa de aprendizado de determinado esporte, sem a devida contextualização social, histórica e política.

Apesar de esses Projetos aproximarem mais pessoas aos conteúdos sistematizados pela Educação Física, há de se questionar a quais interesses eles servem e quais os reais objetivos dessas práticas, pois o perigo de negligenciar os fatores histórico-culturais que envolvem essas vivências seria reduzir ainda mais o papel da Educação Física a simples momentos para liberar tensões e/ou descobrir e formar

com Ralf Laging (1986) propôs uma concepção de ensino aberto para Educação Física escolar que inseria alguns exemplos de aulas com esportes coletivos e individuais, modificados didaticamente.

talentos esportivos, sem o reconhecimento necessário dos condicionantes sociais da Educação, Educação Física e da atividade pedagógica.

4.6.2 Em relação à Família:

Ao questionarmos sobre o olhar que o grupo tinha sobre a família na atualidade pudemos observar as seguintes respostas:

NOME	PERCEPÇÃO SOBRE A FAMÍLIA HOJE
A	“Uma instituição em constante mudança. Não há um ‘padrão’ que se diga correto, mas a família é, ainda, a base que constitui a personalidade de cada um de nós. Não precisa ter todos os membros (pai, mãe e filhos) mas precisa ser bem estruturada.”
B	“A família é a base necessária para o desenvolvimento da segurança e do afeto. É nesse ambiente que a criança vai assimilar a maioria dos modelos e valores que seguirá durante a vida.”
C	“União estável/ou não entre duas pessoas com filhos ou não; a família encontra-se diante de muitos conflitos, tentando viver de acordo com as regras que a sociedade impõe.”
D	“Na maioria das vezes desestruturadas, não existe mais respeito entre os familiares.”
E	“Vejo como grupo social importantíssimo e fundamental para a formação sadia de uma criança. Família é base, porém precisa ser sólida.”
F	-
G	“A minha é bem unida mas a droga está afastando os jovens dos pais.”
H	“Infelizmente, hoje há muitas famílias desestruturadas, que estão deixando a educação de seus filhos para a escola. Querem que a escola dê conta de tudo.”

Nota-se que a maioria das respostas tem a família como a base que constitui o ser humano, um grupo de pessoas constituídos por filhos/as ou não, que está em constante mudança. É considerada o “porto seguro”, um grupo social importantíssimo para a formação da criança, pois é nela que a mesma irá assimilar os modelos e valores que serão seguidos por toda a vida. Todavia, as/os participantes apontam que hoje a família encontra-se diante de muitos conflitos e transformações, há fatores como as drogas que afastam os jovens do convívio familiar, há uma desestruturação e falta de respeito entre os componentes, uma transferência de responsabilidade da educação dos filhos/as para a escola.

Segundo Filomeno (2003, p. 40) “È no ambiente familiar que a criança vai se formando, a partir de ideologias, dos conceitos, dos valores que a família transmite, de geração a geração, a seus integrantes”. Assim, as formas como os pais dão significado à vida, aos elementos e símbolos será aquela que em conjunto com outros processos de socialização e culturalização formarão a personalidade e identidade da criança. Carvalho (1994, p. 93) reforça esta afirmação dizendo que a família é a primeira referência do indivíduo e que ela totaliza a sua proteção e socialização: “Independente das múltiplas formas e desenhos que a família contemporânea apresente, ela se constitui num canal de iniciação e aprendizado dos afetos e das relações sociais.”

Figueira (2001, p. 113):

A vivência familiar proporciona experiências únicas e que favorecem a formação de padrões de comportamento que se mantêm ao longo da vida do indivíduo. No momento em que chega à escola, a criança já traz consigo toda uma gama de conhecimentos a respeito do mundo e de si mesma. O convívio familiar lhe imprime uma série de valores no dia-a-dia de sua vida.

No decorrer da vida de uma criança, todavia, não é só a família que irá interiorizar valores, experiências e padrões de comportamento, pois ela interage com outros grupos e influencia e é influenciada pela grande gama de conhecimentos e informações que perpassam a sociedade. Aliás, não se trata somente da criança, o adulto também continua seu processo de aprendizagem por toda a vida, e a família ainda, mas não tão marcadamente, irá influenciar nas escolhas, nos gostos e nas atitudes.

Cada uma destas famílias tem um modo particular de criação de “cultura” própria, com seus códigos, com uma maneira de comunicar-se e interpretá-las, com suas regras, mitos, significados e jogos (SZYMANSKI, 1995). É um desafio dos pesquisadores investigá-las para descobrir as possíveis influências recíprocas entre elas e a Educação Física, uma vez que quando tocamos no tema família, cuja realidade é bem próxima à nossa, toquemos em assuntos bem próximos a experiência de cada um, generalizando e valorizando alguns tipos de família como se fossem os mais adequados.

4.6.3 Em relação à Dança:

Ao pedirmos que as participantes enumerassem por ordem de importância (1 para mais importante, 2 para a segunda mais importante e assim sucessivamente) o significado da dança oferecemos as seguintes opções: Movimentos ritmados, expressão corporal, manifestação artística, representação da música, lazer, manifestação cultural, expressão de sentimentos, distração e alegria, saúde. Como primeira análise percebemos

a dança tendo como significado a saúde, seguida da distração e alegria e da expressão corporal.

Conteúdos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Saúde	5	-	-	-	-	2	1	-	-
Distração e alegria	4	1	1	-	-	-	-	2	-
Expressão corporal	4	1	-	2	-	-	1	-	-
Movimentos ritmados	-	3	1	-	1	-	-	2	1
Manifestação artística	3	1	1	1	-	-	2	-	-
Representação da música	2	1	-	1	1	-	-	-	3
Lazer	3	-	-	-	1	2	1	-	1
Manifestação cultural	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Expressão de sentimentos	3	1	2	-	-	1	-	1	-
Outros	-	-	-	-	-	-	-	-	-

O grupo todo diz que gosta de dançar, apenas uma das participantes disse que não sabia se gostava ou não. O fato de o grupo gostar de dançar contribuiu num primeiro momento para novas experiências em dança e para uma participação mais interessada e dinâmica, principalmente nas vivências práticas.

Este fato nos indica, apesar da maioria do grupo ter relacionado a dança à questão da saúde, que estes/estas participantes estavam orientados pela obtenção do prazer, da satisfação em realizar atividades em dança e que estas motivações estavam num primeiro momento ligadas à razões estéticas, ou seja, ao gosto e ao prazer fundado nos sentidos da dança.

As experiências do grupo com dança são variadas:

NOME	EXPERIÊNCIAS COM DANÇA
A	“Já dancei, na adolescência, num grupo de dança contemporânea. Hoje danço quando saio, em festas, boates.”
B	“Adoro dançar em casa.”
C	“Estou fazendo aulas de capoeira, que tem ritmo, movimento. Festas familiares, apresentação do Boi-de-mamão.”
D	“Tradicionalistas (gaúchas)”.
E	“A maior experiência com a dança estou vivendo agora na academia e em casa com filhos e sobrinhos adolescentes. Na escola com os alunos também.”

NOME	EXPERIÊNCIAS COM DANÇA
F	“Danço só em festas ou em casa.”
G	“Dança na academia, em casa, no carro.”
H	“Gosto de dançar em casa e às vezes saio para dançar.”

Percebe-se que apenas uma das participantes (A) teve experiências de dança de forma sistematizada, ou seja, em grupo de dança contemporânea. Três delas estão tendo contato com a dança atualmente nas aulas de capoeira (C) e na academia (E, G). As demais têm experiências com dança de forma menos sistematizada, atentando para a função de lazer ou distração, seja em festas, em casa ou em boates.

A preferência do grupo por um determinado gênero de dança concentra-se mais nas Danças de Salão, entre elas o samba, flamenco, bolero e salsa. Há também preferência das danças com ritmo agitado, o axé e o ballet.

O grupo já assistiu apresentações de dança, sendo que os espaços mais citados foram: televisão (sete), escola (oito), shows (sete), rua (seis) e teatro (quatro). Este dado nos mostra que a televisão é a “mídia das mídias”. Como ela é um objeto de fácil acesso na maioria das casas dos brasileiros, a grande maioria das famílias consegue se aproximar mais da dança assistindo programas onde elas se apresentam, como é o caso, por exemplo, do quadro do Domingão do Faustão da Rede Globo – “A Danças dos Famosos”²¹. É possível cruzar este dado, juntamente com o do gosto das participantes, que segundo conversas informais ficaram atraídas pelas apresentações dos famosos no programa citado acima e também porque assistiram filmes que tinham em seu enredo este gênero de dança.

Outro lugar de destaque citado foi a escola. Como professora da escola, procuro contextualizar, praticar e inserir a dança na Educação Física escolar como possibilidade de desenvolvimento das várias potencialidades humanas como criatividade, criticidade e expressão. Resgatar a dança como elemento da cultura de movimento da humanidade e possibilitar a construção de momentos coeducativos e de socialização de conhecimentos que foram construídas nas aulas de Educação Física ao longo do ano, através de apresentações das várias turmas pela qual sou responsável. É uma tentativa de inserir a

²¹ O quadro “Dança dos Famosos” começou a ser apresentado no programa Domingão do Faustão da rede Globo de televisão em 2005 e, conta agora com 4 edições. Neste quadro os “famosos” dançam juntamente com um professor vários estilos musicais. Eles se apresentam para uma banca composta por 5 jurados, onde 3 deles fazem parte do júri artístico e 2 do júri técnico. A platéia do programa e os telespectadores também podem votar, avaliando cada casal.

dança no contexto escolar e que tem dado certo e chamado a atenção dos alunos/as e da comunidade escolar.

Todavia, temos consciência de que há lacunas, pois na escola o contato que as famílias têm com a dança, geralmente se resume a apresentações dos/das filhos/alunos em datas festivas, e assim, mais uma vez ela só representa o papel de mera espectadora e não de participante. Assim, a dança inserida no contexto escolar, como prática social que amplie conhecimentos e ações para benefício “além” dos seus próprios alunos e alunas fica esquecida. Desta forma, a família como integrante do contexto escolar e da própria vida do/da aluno/aluna, também se distancia dos trabalhos desenvolvidos pela Educação Física.

Já fora da escola, nas academias, a dança aparece de forma institucionalizada, mas é privilégio daqueles que podem pagar e novamente não está ao alcance de toda população. Neste emaranhado de conflitos e paradoxos, a família fica à mercê das oportunidades que lhe são apresentadas, visto a escassez de projetos e pesquisas e que lhe são destinados.

Outros lugares que a dança aparece, como shows, geralmente são vistos na própria televisão ou em locais públicos, onde a dança é considerada uma “alegoria” para o cantor/a, ou para dar mais “brilho” à apresentação, tomando um papel secundário no show.

Porém, uma nova forma da dança tornar-se mais divulgada é através de apresentações em ruas, praças, item que foi citado pelo grupo. Um bom exemplo acontece durante o Festival de Dança de Joinvile em SC onde os bailarinos se apresentam em praças públicas.²² Poucas, porém, são as iniciativas de levar a arte ao público sem um determinado custo.

O teatro, por sua vez, foi um dos espaços onde a dança menos aparece, seja porque não há na região muitos teatros, seja porque o acesso é difícil ou porque o custo é elevado.

²² É importante lembrar que na região de Biguaçu todos os anos acontece o Festival e a Mostra de Dança da cidade, evento este organizado pela Secretaria Municipal de Esportes do município e que tem atraído vários grupos de renome nacional, consolidado-se culturalmente na região. Este festival também dá oportunidade para apresentações de trabalhos desenvolvidos nas escolas, sendo inclusive levados vários grupos da nossa escola em diversos anos. O evento é público e gratuito.

Assim, pode-se dizer que mesmo que a dança seja exibida nestes espaços, nem todos têm acesso, seja porque os ingressos são caros, ou o deslocamento torna-se inviável, ou também, e principalmente nunca lhes foram oferecidas possibilidades de desenvolver a apreciação e o conhecimento sobre a dança. Além disso, alguns gêneros de dança comportam valores estéticos e ideológicos, fazendo com que se incorpore determinado espectador ou participante para cada tipo de dança, ou seja, uma infinidade de estereótipos construídos ao redor de *quem pode* e *quem deve* dançar.

O grupo, porém, mostrou-se aberto ao aprendizado de novas experiências, novas possibilidades de movimentação, sem estar fixado em um determinado estilo, nem tampouco criando alguma barreira que pudesse estabelecer *quem pode* e *quem deve dançar*.

5 QUINTO ATO

ANALISANDO AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E FAMÍLIA POR MEIO DA DANÇA

Neste último ato procuraremos analisar as situações mais significativas encontradas nas observações das aulas e os possíveis significados dos questionários, das entrevistas semi-estruturadas e das discussões nas rodas de conversa. Salientamos, todavia, que esta busca parte de um primeiro olhar que é permeado pela reflexão dos/das pesquisadores/as, e, que, portanto não é neutra, está imbricada de subjetividades e visões de mundo, de homem/mulher e de sociedade. Estas “aparências” serão confrontadas sob o escopo de fundamentos teóricos que dialogam entre si e buscam esclarecer e revisar representações sociais, conceitos e interpretações.

Para descrever, compreender e interpretar as evidências remetidas pelo campo de investigação tomamos emprestado algumas técnicas (com algumas modificações) de Saraiva-Kunz (2003), utilizadas em sua tese de doutorado, para melhor explorar as observações das aulas. Ao se referir à análise da observação dos momentos significativos ela nos diz que este é o momento de procurar a descrição de uma estrutura simbólica, e, que segundo Gehres (apud SARAIVA, 2003, p. 262) “...é um dos passos mais complexos desse processo, que compreende e interpreta, simultaneamente, fenômenos sobre os quais podem ser feitas várias interpretações”.

Para tanto, assim como ela, empenhamo-nos, inicialmente, em construir um quadro descritivo (ANEXO VII) dos dados que emitem sentidos e mais sentidos e que foram sendo compreendidos ao longo do processo da pesquisa. Na primeira coluna do quadro aparece o tema e a data dos encontros; na segunda, os possíveis significados geradores de categorias prévias de análise.

A análise preliminar dos questionários, realizada anteriormente, bem como as demais respostas dos questionários e as falas mais significativas que aconteceram nos encontros, aparecem de forma concomitante nas categorias de análise. Ou seja, o resultado destas análises vai formar posteriormente, junto com o cruzamento dos dados das observações e entrevistas, as categorias de análise.

Semelhante ao que acontece na dinâmica da pesquisa-ação, onde há sempre uma reflexão permanente sobre a ação e um contexto de provisoriedade, não pretendemos com a criação das categorias de análise, aqui elencadas, aprisionar a realidade em

categorias formais, mas descrever/compreender alguns significados das situações observadas/sentidas com outros significados e sentidos que lhes podem ser atribuídos, articulando-os com os pressupostos teóricos encontrados nas bibliografias.

5.1 As categorias de análise

5.1.2 A Dança-Improvisação: um “*mundo*” de possibilidades

A metodologia do ensino da dança, tendo como fundamentos os pressupostos da Improvisação, tornou-se uma categoria de análise porque foi ela que balizou as vivências em dança durante os encontros, oferecendo subsídios para a compreensão dos dados obtidos durante o processo empírico da pesquisa.

A Dança-Improvisação foi ao mesmo tempo conteúdo e processo durante esta caminhada. Conteúdos foram desenvolvidos e re-significados pelas experiências dos participantes ao mesmo tempo em que se configuraram num processo onde foram desenvolvidas capacidades e técnicas de movimento em dança. Segundo Saraiva-Kunz (2003, p. 385) esse processo pode significar para iniciantes que “...o reconhecimento de uma competência para o se movimentar, abre caminhos para que ‘arisque’ a introduzir-se em outros tipos de experiência em dança.” Como a experiência da maioria das participantes do grupo com a dança configurava-se de forma menos sistematizada, ou seja, atentando com a função de lazer ou distração (festas, boates, etc.) um planejamento que tanto proporcionasse o ensino da dança de forma lúdica como o desenvolvimento de capacidades por meio de experiências estéticas, tornou-se condição para que o processo de ensino e aprendizagem pudesse ser materializado nas vivências.

As experiências das participantes, porém, não foram “jogadas fora”, pois na perspectiva da Dança- Improvisação todas as vivências e experiências são bem-vindas, já que é a partir delas que se constroem e reconstroem outras novas. O conhecimento de todos foi partilhado e considerado elemento importante para construção e reconstrução de movimentações, produções coreográficas e técnicas corporais. Pudemos observar que trabalhando com temas, como, por exemplo, do cotidiano, da fantasia ou de uma problemática social, as experiências dos participantes estavam a todo o momento fazendo parte e se fazendo presente na escolha e desenvolvimento dos temas, dos movimentos e das necessárias articulações. Esta aproximação com o mundo de vida de cada uma das participantes, facilitou a compreensão de que é possível fazer dança na

escola e oportunizar a participação de todos/as, independente de sexo, etnia, idade, nível de escolaridade, etc.

Isto porque trabalhando com a idéia de temas/tarefas de movimento podíamos também flexibilizar e construir, junto com as participantes, novas formas de desenvolvê-los, de acordo com as necessidades do grupo, com os objetivos da pesquisa e com as articulações realizadas entre um encontro e outro. Esta perspectiva vinha ao encontro das premissas da Pesquisa-Ação, que considera os participantes como pesquisadores e vozes atuantes e é “orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, 2007, p. 7).

Ao compreendermos a dança como uma forma de expressão do ser humano, na qual algo pode ser representado ou comunicado pelo movimento, pudemos dialogar, por exemplo, tanto com as emoções como pelos gestos cotidianos. A descoberta do grupo de que isso era possível por meio de tarefas de movimento e uso de materiais como estímulo à improvisação, fez com que os movimentos que foram desenvolvidos de forma lúdica se desdobrassem em transformações. A participante A comenta ao responder o questionário final: *“Sempre gostei de Dança. Já fiz parte de um grupo de Dança e me envolvia muito, adorava mesmo. Mas sentir a dança sendo criada por mim, nos mais diferentes e também nos mais cotidianos movimentos foi muito interessante. Ver como podemos tirar das coisas mais simples da nossa vida diária inspiração para movimentos planejados, sentidos e pensados na dança.”*

Estas transformações foram significativas para quem dançava, na medida em que novas formas de ação possibilitavam a resolução de problemas da situação envolvente e provocavam choques com as suas realidades. Ou seja, novas percepções foram sentidas pelas participantes e causaram mudanças no modo de pensar e agir em dança, superando as expectativas iniciais do projeto. A participante “A” conclui: *“Não imaginei que seriam tão diferentes e divertidas as aulas. Foram aulas livres, criativas e que nos fizeram repensar muita coisa sobre dança, educação física e nosso próprio corpo.”* A participante D completa: *“... as aulas foram além do dançar, passaram por nossos desejos, angústias, medos e nos superamos.”*

Isto porque a Improvisação tem como um dos seus objetivos principais a criatividade, sendo que no campo criativo são exigidos, principalmente, a espontaneidade, a flexibilidade do agir e a fantasia. Segundo Halselbach (1988) além do campo criativo na improvisação encontramos: o pragmático, o sócio comunicativo, o

emocional e o cognitivo, sendo que nestes campos encontram-se os temas concretos para Improvisação. Os objetivos destes campos puderam ser desenvolvidos no grupo, sendo que não havia uma separação sistemática dos mesmos, ou seja, quase todos os campos eram abordados em cada tema. Contudo, para melhor sistematizar as análises elas foram elaboradas em campos, segundo os pressupostos de Halselbach (1988) e Saraiva-Kunz (2003).

✓ ***Campo criativo:*** O/a improvisador/a (participante) aprende formas de movimentos através de sua experimentação e vivências, podendo desenvolver desta maneira a autonomia e a iniciativa própria. Durante as vivências o estímulo à criatividade sempre esteve presente e na medida em que os encontros se sucediam as participantes tornavam-se mais soltas, criativas, executando movimentos mais complexos e sequências mais elaboradas. Ao se oferecerem as oportunidades para que as participantes pudessem dar vazão ao seu potencial de criação, foram levados em consideração o aspecto cultural de cada uma, evitando cristalizar determinados padrões impostos pela sociedade, como, por exemplo, o fato de ter que executar algum movimento da forma universalizada na técnica sistematizada.

A fim de desencadear esse processo criativo eram oferecidas tarefas de movimento onde, num primeiro momento, a descoberta revelava-se através de movimentos até então desconhecidos, porém já existentes (Ex. 1: Em uma aula com balões descobrir técnicas corporais que não os deixassem cair no chão). Nesta etapa a/o participante descobria modos de utilizar seu corpo e os meios através do esforço e da imaginação, utilizando-se de experiências já realizadas por ela/a ou por novas experiências que se concretizavam por meio da espontaneidade e flexibilidade do agir. Ao reorganizar os elementos já existentes com uma nova combinação, articulando-as (experiências) umas com as outras inventava-se outro movimento (Ex. 2: Usar as técnicas corporais descobertas para não deixar o balão cair com a técnica usada em algum esporte). Com isso, reorganizavam-se as idéias, utilizando-se de elementos pré-existentes com novos elementos, formando uma nova estrutura a fim de resolver determinado problema (Ex: Combinar os movimentos dos exemplos 1 e 2 para formar uma nova frase de movimentos com atribuição de significado). Percebíamos que quanto mais esse processo era repetido e eram estimulados fatores como a imaginação, a fantasia e a liberdade de escolha de movimentos, as criações tornavam-se mais complexas e as participantes tornavam-se mais independentes.

A criatividade desperta no homem suas habilidades cognitivas, sua percepção, suas motivações, emoções e capacidade de organização de elementos e processo corporais. Um indivíduo capaz de criar pode dar vazão a sua sensibilidade externa e interna, ser original e aberto às novas experiências, está sempre procurando motivação, e desenvolve confiança em si, pensa de forma original e individual e coloca sua fantasia e imaginação para fora, além disso pode ser capaz de gerar um grande número de idéias e soluções durante um problema (SOARES et al., 1998, p. 36).

Essa percepção não era só observada por mim, mas pelas participantes que a cada encontro, principalmente ao falar das sensações e percepções de determinada vivência se auto-avaliavam durante a roda de discussões. Aqui segue uma conversa entre as participantes que aconteceu no 4º. Encontro:

E - *“Eu tava dizendo para elas, como a gente já tá mais solta. Já tá fazendo os movimentos sem preocupação do que os outros vão achar, ou não vão achar. E assim, se torna uma coisa agradável porque a gente não tem aquela preocupação: Ah! Competição, ela tem que ser melhor do que eu! Não... a gente faz completamente sem este tipo de critério né? De cobrança...”*

F - *“Se tá certo ou se tá errado.”*

E - *“Se ela faz melhor ou se ela faz pior, se ela desce mais ou desce menos. Cada um faz de acordo com seu corpo”*

F - *“Com seu potencial”*

H - *“Com o que cada uma consegue fazer”*

Haselbach (1988, p. 8) salienta que da Improvisação pode-se chegar a uma ‘criação’ sendo que “improvisação pode ser motivação, etapa preparatória ou campo experimental para as composições de dança, para as criações.” Todavia, seu valor está na capacidade de criação espontânea e de sua expressão, na transformação de idéias, comportamentos e reações. O objetivo principal é “exteriorizar” as impressões previamente interiorizadas, ou seja, dar forma ao pensamento, à emoção ou a um impulso, que por sua vez, são provisórios e que na repetição serão levados a uma nova criação, por meio de renovados impulsos e reações.

Durante as vivências não tínhamos como objetivo chegar a uma criação coreográfica, pois estávamos mais preocupadas em desenvolver uma proposta de ensino em dança que fosse viável a todos/as, independente de talentos e habilidades específicas. Contudo, geralmente a última parte das tarefas de movimento era reservada para criações coletivas e apresentações entre o grupo. Nos primeiros encontros tínhamos

a preocupação em integrar o grupo, em oferecer oportunidades por meio de tarefas simples de movimento, para que as participantes quebrassem algumas barreiras como o medo e a timidez. Como a maioria das participantes do grupo se conhecia, estes fatores foram sendo rompidos com mais facilidade, fazendo as participantes se sentirem mais a vontade em se organizar e participar das vivências. *“E é tão engraçado porque quando a gente tá num grupo que a gente já conhece, né? Assim como a família da gente, a gente dança que é uma beleza, agora vai para um grupo que a gente só se conhece (pouco) tu fica... ai meu Deus né?”*(C).

Ao observarmos a evolução do grupo quanto à questão da criação e o fortalecimento de laços de amizade as desafiávamos com tarefas de movimento mais elaboradas e que sugerissem resoluções de problemas também mais complexos. Com isso, apareceram as apresentações finais (coreografias), resultados das constantes re-significações individuais e coletivas de movimentos durante o processo das vivências. Estas apresentações eram feitas inicialmente em pequenos grupos, geralmente em dois grupos (devido a quantidade de participantes), e depois uniam-se as criações dos dois ou mais grupos para uma grande apresentação. As apresentações estavam sempre relacionadas com o tema proposto para o encontro e com as intenções de representações dos participantes com a interpretação de suas experiências. No início, as sequências de que compunham estas apresentações eram geralmente acompanhadas de movimentos mais simples sem muita exploração de planos (alto, médio e baixo), ocupando apenas um espaço reduzido da sala e sendo organizadas em forma de fileiras. Com o ensino e desenvolvimento de algumas técnicas corporais e noções sobre alguns fatores de movimento (espaço, tempo, fluência e peso) estas apresentações foram tornando-se mais elaboradas. As participantes passaram a aproveitar melhor o espaço da sala, movimentando-se em várias direções; a usarem os planos alto, médio e baixo nas ações corporais; a perceber mais a velocidade do tempo (rápida, normal e lenta) e a utilizá-la melhor; a perceber a energia ou força muscular usada nas movimentações; a perceber o fluxo do movimento.

É necessário esclarecer que a visão da improvisação não é da dança coreografada, pois ela é a própria dança que se realiza no instante de sua execução (MARTINS, 1999). Todavia, estas apresentações eram resultados das construções individuais e coletivas que se configuravam no decorrer das vivências, sendo oferecidas as participantes o espaço necessário para a criação de idéias próprias e interpretações

peçoais. O diálogo entre duas participantes já no 4º encontro (12/06/09) demonstra que quando há o envolvimento do grupo e o trabalho é desenvolvido de forma prazerosa, sem cobranças e normas estéticas é possível que a coreografia seja realizada sem muito esforço:

E - *“Porque quando o processo é gostoso, a gente chega no final, como é o caso da coreografia, sem muito esforço (as outras participantes concordam – observação nossa). Ela disse (referindo-se a mim) que não precisa chegar necessariamente à coreografia, mas a gente chegou porque o processo foi gostoso. Se o processo não tivesse sido bom, tivesse sido chato, e a gente não tivesse interagido, tínhamos chegado à coreografia, mas não com essa facilidade e dessa forma prazerosa que foi.”*

F - *E sem a preocupação né? De sair perfeito, se é certo se é assim mesmo, se não é.”*

No 12º (20/08/08) encontro esta mesma participante vem a falar novamente sobre o processo coreográfico e enfatiza que o envolvimento das participantes durante a sua criação e construção é primordial para que a coreografia flua. Outra participante também concorda:

E - *“Fazer a coreografia é fácil, flui. Porque ela já acontece em todo o processo da aula, basta juntar os passos e deu. E como é importante a pessoa participar desse processo.”*

A - *“Eu também acho. Fica mais fácil mesmo. A gente fica envolvida com tudo e a coisa sai.”*

Alguns autores como Polzin e Matthies (apud LANGE, 1999) oferecem uma grande importância pedagógica às apresentações e representações e vêem, nisso, a concretização de “princípios de prática estética”. Isto nos chama atenção para o fato de que estas apresentações podem ser um indicativo para quem dança de que o esforço valeu a pena e de que alguns desafios puderam ser ultrapassados. Além disso, as participantes podem sentir-se fortalecidas no seu amor-próprio e na sua valorização pessoal, na medida em que seu esforço é reconhecido pelas demais do grupo, que também acaba sendo fortalecido pelas constantes construções coletivas. Ao final do projeto a participante G responde no questionário e dá um significado para dança: *“Dançar é criar, é movimentar-se, é estar em sincronia com a vida.”*



Foto 3 – Vivência com balões: O processo criativo em desenvolvimento

✓ ***Campo Pragmático:*** São objetivos deste campo o desenvolvimento da consciência do movimento e a sensibilização dos sentidos do corpo. Através dessa conscientização²³, pode-se possibilitar a variação dos movimentos, bem como uma alteração consciente da ação desenvolvida por cada parte do corpo e das articulações pretendidas para sua ação. Com isso, aprende-se “as diferentes funções dos músculos; a diferenciação da articulação de tensão no corpo, do peso do movimento e do deslocamento desse peso de um segmento para outro” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 384).

As experiências direcionadas para esse campo procuraram, por exemplo, o desenvolvimento da consciência do movimento ao experimentar a posição/forma apresentada em uma foto de um bailarino e analisar que grupos musculares e articulações estavam agindo e qual estilo de dança estava implícito. Neste sentido, as participantes faziam descobertas e discutiam entre si, apontando inclusive as habilidades necessárias para a realização de tal movimento e dando significados. Detalhes eram percebidos e vinham à tona lembranças de filmes e espetáculos de dança, estimulando assim a apreciação estética da dança. Essas discussões eram complementadas por mim com histórias da dança, características dos estilos, ou seja, melhores esclarecimentos para as dúvidas encontradas. Surgia aí a necessidade de entender que o/a professor/a não precisa saber somente da técnica da dança, mas de sua história e do conhecimento que a permeia (a improvisação não é qualquer coisa, ela requer conhecimento sobre o assunto explorado). Neste dia, houve também a discussão sobre as conseqüências de um treinamento pesado e repetitivo em dança, sobre as dores das bailarinas e bailarinos para alcançar a perfeição, desmistificando alguns estereótipos da dança.

²³ Essa conscientização é entendida aqui como possibilidade do Ser que é corpóreo, portanto, sensível e inteligível.

As tarefas de improvisação solicitavam também uma capacidade de percepção e diferenciação dos sentidos: cinestésicos, táteis, visuais, acústicos e de equilíbrio. Outros objetivos eram o desenvolvimento e diferenciação da motricidade ampla e fina e a construção e correção da postura, através da extensão da flexibilidade e dos exercícios de força localizada. Assim, além de realizarmos exercícios de alongamentos em quase todos os encontros, trazíamos a discussão sobre as posturas corporais e como cada um se serve das mesmas para resolver alguns problemas de movimento e também como elas influenciam na execução da dança e nas tarefas diárias. Nesse contexto, aproveitávamos para falar da família, ao permitir, por exemplo, que as participantes lembrassem das posturas dos/as filhos/as e alunos/as e sobre a responsabilidade de ensiná-los a melhor (que julgavam) postura que evitassem dores e desconforto. Assuntos como a importância do fortalecimento da musculatura e da necessidade da realização de tipo de movimentação corporal sistematizada também eram abordados.

Além disso, encaminhávamos para o desenvolvimento de outras percepções de sentidos, como por exemplo, o uso das vendas com a orientação de algum som (no caso deste exemplo, o estalo dos meus dedos). Isso possibilitava a diferenciação do uso de sentidos acústicos e táteis, permitindo sensações diferentes para cada participante. A participante E diz: - *“Era engraçado porque tu tem vontade de seguir (e faz os estalos dos dedos) quando acontecia isso aqui (o barulho dos estalos dos dedos), minha vontade era seguir. Por quê? Porque eu sabia que ali tinha um ponto de referência”*; A participante A salienta: *“Era uma orientação”* e ainda diz: *“Por isso quando alguém falava eu ia atrás da voz”*; Participante E continua: - *“Porque é uma forma de tu te orientar, já que não tem a visão, a audição vai estar ajudando”*.

Notava-se, contudo, durante a maioria das vivências que as participantes sentiam algumas dificuldades quanto à realização de alguns alongamentos, principalmente quando era exigido um pouco mais de amplitude e flexibilidade, e também em realizar atividades que necessitassem de equilíbrio.



Foto 4 – Criando movimentos com o uso de fotos: o grupo descobrindo os sentidos e as possibilidades do movimento

✓ **Campo Sócio Comunicativo:** Está ligado à capacidade de comunicação e expressão, que podem ser estimuladas através do conjunto de percepções possíveis. O/a participante aprende a se colocar consciente, atento e sensível com relação ao outro e ao seu meio. Isso porque através das ações/tarefas, o participante poderá perceber outras reações, diferenciá-las e reagir adequadamente a elas. Pode-se também, “promover através dessas tarefas/ações, a independência individual, a ser transpostas às ações coletivas, nas quais os indivíduos normatizam, consensuam suas ações” (SOARES et al., 1998, p. 43). Assim, responsabilidade, cooperação, socialização e comunicação são objetivos importantes nesse campo.

O desenvolvimento dos objetivos deste campo destacou-se nas vivências, pois as tarefas de movimento sugeriam a resolução de problemas de forma coletiva. As participantes discutiam entre si articulando as suas descobertas/ações individuais com as do restante do grupo de forma consensual. Saraiva et al.(2005a, p. 66) em um trabalho semelhante a este dizem que: “As construções das movimentações realizadas nas aulas eram processos individuais e ao mesmo tempo coletivos, possibilitando um reconhecimento do ‘outro’ que dança, no momento que observavam os colegas”. Isto vem ao encontro às observações que fizemos durante as vivências, onde pudemos verificar que as produções individuais tornavam-se ao mesmo tempo coletivas identificando o grupo.

Além disso, por meio do estímulo das demais capacidades (ex: capacidade de percepção, diferenciação dos sentidos, etc.) os objetivos deste campo tendiam a se maximizar, pois as participantes aprendiam a se colocarem conscientes, atentas e sensíveis com relação ao outro e ao seu meio e tinham a oportunidade de participar,

perceber outras reações, diferenciando-as e reagindo adequadamente à elas (SARAIVA-KUNZ, 2003).

Como em todos os encontros, a roda de discussão final suscitava também o estímulo desta capacidade e abria caminhos para que as participantes pudessem falar sobre suas sensações, percepções e histórias. Algumas participantes se destacavam nos encontros querendo sempre comentar algo ou discutir, como é o caso das participantes A e E, mas aos poucos as mais tímidas começavam a vencer o medo e a timidez expressando-se e comunicando-se com o grupo, como é o caso da participante C: *“Perdi um pouco a inibição frente ao grupo de pessoas, conheci pessoas diferentes, suas opiniões, seus gostos.”* Neste processo de interação, as participantes também tornaram-se conscientes em relação as mudanças do grupo e mais sensíveis ao outro. A participante E ilustra essa observação:

“E a gente vê assim... até as pessoas, diferente né? Claro que a gente trabalha aqui, então nós já temos uma vivência maior. [...] Mas eu vejo assim..., (referindo-se as participantes G e F), que são duas que vieram fazendo parte do grupo..e é claro... são mães da escola, mas não tem essa convivência direta. A participante G mais um pouco porque a gente já tem amizade fora da escola. Mas eu vejo vocês duas mais soltas, mais integradas no grupo...e isso é muito bacana, muito legal. Outras participantes no questionário final concluem que passaram à: “Entender que existem pessoas diferentes, portanto com habilidades e limites diferenciados” (E); “Estou mais solta”(G).

Este aprendizado de perceber melhor o outro, contribuiu também para o reconhecimento das diferenças entre as pessoas, inclusive na própria família. Algumas participantes dizem que o projeto contribuiu para a percepção das diferenças, a questão dos limites e o respeito mútuo entre a sua família: *“A ter mais respeito e cooperação com as pessoas que estão ao meu redor” (B) ;“Dando espaço para que cada um respeite o limite do outro e se esforce para fazer o melhor de si dentro de suas limitações”(C); “Percebendo que as pessoas são diferentes e preciso aceitar as diferenças”(E).*



Foto 5 – Resolvendo problemas: as tarefas de movimento sendo resolvidas coletivamente

✓ **Campo Emocional:** Os objetivos desse campo referem-se a intensificação da capacidade expressiva e da necessidade de expressão através das vivências para a sensibilização. “Ao improvisar podem ser expostos sensações, emoções e sentimentos, expressos em movimento individual ou interativo, nas tarefas conjuntas” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 385).

Neste bojo a busca por experiências estéticas, onde o objeto é experimentado a nível dos sentimentos, tornou-se necessário que se vivenciasse a dança, envolvendo-se num jogo que resgate o sentir, refletir e agir. Aprender de maneira diversificada, produzindo e transformando impressões e experimentando seu movimento, sua dança e a dos outros é uma das formas para o desenvolvimento de ações estéticas, que de acordo com Fritsch (apud SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 125) é uma forma do ser humano “se tornar simbolicamente presente no mundo”. Por meio destas ações, presentes nas vivências de improvisação os participantes tiveram a chance de reconhecer a si e aos outros, trazendo à tona e expressando situações por eles vivenciadas, como sentimentos, percepções, histórias de vida, lembranças, etc. Estas situações por sua vez, eram sempre ouvidas e sentidas pelo grupo, onde cada uma acabava se colocando no lugar da outra, emocionando-se, rindo, assustando-se, empolgando-se com os relatos e vivências em grupo.

Mais do que ações estéticas, ao desejarmos nos aproximar da perspectiva educacional deste trabalho, procuramos considerar também a educação como uma experimentação estética. Ou seja, ao oportunizar as vivências em dança, conteúdo da cultura de movimento da humanidade e inserida no rol das artes e da Educação Física,

pensamos também na ampliação de experimentações estéticas²⁴ da condição humana em suas múltiplas dimensões (alegrias, tristezas, medo, etc.) facilitando a compreensão do ser humano como parte da natureza e sua inscrição corporal no mundo. Além disso, a educação estética neste campo configura-se de forma a desenvolver uma visão crítica e construtiva do mundo e das relações nele inter-agentes (DUARTE JÚNIOR, 1988).

Neste contexto a experiência estética abre caminhos para a compreensão do sentido da existência humana e do reconhecimento das participantes como parte desta mesma existência.

Concordamos com Porpino (2006, p. 19) quando diz que:

A vivência estética é a experiência da beleza, da sensibilidade, da descoberta do sentido da vida cotidiana. Compreender a experiência estética e vivê-la plenamente é, portanto, poder abrir novos caminhos para a compreensão não-fragmentada da existência humana, transgredindo a visão racionalista e levando à educação uma concepção de ser humano que possa transgredir a visão dicotomizada ainda predominante.

Muitos foram os caminhos para intensificar a capacidade expressiva e sensível das participantes, como: tarefas de movimento com diversos materiais como vendas, balões, plástico, etc. e atividades de sensibilização corporal através do toque. O uso destes materiais e do próprio corpo, bem como de outros elementos permitiu o reconhecimento da dança como experiência estética, como possibilidade de manifestação de sentimentos e emoções por meio de movimentos. Quando da realização de um tema com o uso de vendas as participantes comentam: *“Eu acredito que até a questão do abraço, com os olhos vendados ele foi muito sentido do que se a gente tivesse de olhos abertos. [...] Então tu pegou e sem medo nenhum tu abraçou, eu me senti abraçada por todas e provavelmente se sentiram abraçadas por mim, porque eu apertei, apertei o abraço, sabe?”* (E) ; *“E o de reconhecer também a pessoa né? De olho fechado tem que sentir quem é essa pessoa que tá ali né? Que tá trocando energia na hora”*(A).

Aos poucos a primeira impressão sobre dança ligada à questão da saúde foi sendo tomada pela perspectiva da dança como expressão corporal, com o reconhecimento de si e do outro, com o uso dos sentidos e sentimentos e com a sua aproximação com a arte. *“A expressão artística do Corpo. [...] Criatividade em ‘brincar’ com as sensações físicas, corpóreas”*(A); *“Muito mais que movimento, ritmo*

²⁴ Concordamos com Lanier (apud Saraiva-Kunz, 2003, p. 388) que argumenta que “experiências estéticas não são uma oferta exclusiva do mundo da arte. A experiência estética já é desfrutada pelo indivíduo antes que ele entre para escola.”

e sim expressão de sentimentos, demonstração de atitudes”(C); “Para mim a dança é um momento alegre, no reconhecimento do próprio corpo e de encontro com o próprio ‘eu’” (H).



Foto 6 – Vivência com plástico bolha: uma das experiências do sensível

✓ **Campo Cognitivo:** A capacidade de representação do/a improvisador/a de elaborar combinações de movimentos é estimulada pela Improvisação, onde a elaboração mental articulada à ação motora são necessárias e, portanto desenvolvidas de forma a atender esses objetivos. “A concentração e compreensão das formas, suas diferenciações e articulações na representação de idéias, sentimentos e objetos, são importantes para o desenvolver dos movimentos e das combinações criadas” (SOARES et al., 1998, p. 45).

As experiências dirigidas para este campo estavam frequentemente presentes nas vivências, isso porque, a partir do momento em que era desenvolvido um tema na dança improvisação suscitavam problemas que deveriam ser resolvidos de forma individual e/ou coletiva. Durante o tratamento deste problema as participantes articulavam mentalmente suas idéias em conjunto com as ações motoras, como por exemplo, em uma das atividades com elástico²⁵. Esta atividade iniciava com a distribuição de um pedaço grande de elástico, sendo que primeiramente uma participante segurava uma das pontas do elástico e fazia uma pose, a participante seguinte segurava na continuidade do mesmo preenchendo o espaço deixado pela primeira participante e assim sucessivamente. Assim, para a resolução desta tarefa, as participantes tiveram que articular a ação mental com a ação motora desenvolvendo o campo cognitivo.

²⁵ Para maiores detalhes do desenvolvimento deste tema ver anexo III – Tema 7



Foto 7 – Vivência com elástico: a articulação das idéias com as ações motoras

Estes campos ilustram o desenvolvimento de capacidades e técnicas de movimento em dança e a possibilidade das participantes em conhecerem suas próprias capacidades, abrindo também caminhos para que as participantes descubram outros interesses no campo das vivências corporais: *“Estou mais propícia a fazer mais movimentos e procuro não ficar parada”* (H); *“Conhecendo meus limites, outros ritmos”* (C).

Neste contexto, novos interesses foram despertados na dança: *“Com certeza fiquei mais interessada nos vários tipos de dança”* (B); *“Tenho o olhar mais atento às atividades com dança (na minha vida e televisão)”* (E); *“Procuro me movimentar e dançar mais, até mesmo em casa. Procuro ler temas sobre dança e ter mais atenção nos movimentos da dança, em uma apresentação”* (H).

Segundo Saraiva e Fiamoncini (2006) a Improvisação implica num processo que permite a todas as pessoas dançarem ou movimentarem-se expressivamente dentro de suas possibilidades individuais e, onde também não são “demarcados” os territórios de movimento masculino ou feminino, possibilitando o trabalho em conjunto com suas diferenças. A co-educação em dança se fará presente nos conteúdos “desestereotipados” da improvisação, que é um processo de criação que permite ao homem e a mulher elaborarem seus pensamentos, sentimentos, tanto a respeito de si como dos outros.

Ao resgatar a questão da participação de homens e mulheres nas vivências em dança, é importante notar que durante o desenvolvimento da pesquisa houve apenas uma participação masculina e em somente um encontro do grupo (2º. Encontro – 27/05/08). Este participante era professor da escola e, apesar de mostrar-se animado e interessado num primeiro momento, inclusive empolgando-se para realizar outra prática corporal: *“Depois dessa eu vou fazer alguma coisa. Começar a caminhar, fazer uma*

atividade física”, não compareceu mais aos encontros. Segundo conversas informais na escola o mesmo comunicou sua saída do grupo devido à falta de tempo. Com exceção deste participante, nenhum outro homem se inscreveu para participar das vivências. Não é possível confirmar, mas acreditamos que o fato de se tratar do conteúdo dança acabou “afastando-os”.

Mesmo não tendo como objetivo investigar o envolvimento dos homens com a dança, a literatura sobre o assunto tem mostrado que a recriminação da sociedade para com a dança é fruto de estereótipos construídos em relação aos papéis sociais específicos para homens e mulheres. A necessidade de o homem preservar sua identidade masculina, seu papel de força, dominação e poder na sociedade, onde desejos e vontades que não estejam de acordo com a imagem que lhe impuseram como ideais (diga-se aí que a família, a escola, a mídia tem papel preponderante) reforça a idéia de que a dança pode, pelas suas características ligadas a expressão, sensibilidade e suavidade, os “desencaminharem” para papéis femininos.

Leitão (1996, p. 36) nos diz que:

Se o homem quando dança tem a possibilidade de encontrar sua essência, seu ser uno, quando não o faz sofre os limites de todos os freios impostos pela civilização e perde-se e a si mesmo, acaba se fragmentando em detrimento do avanço de uma sociedade que se perpetua através de favores para aqueles que a dominam. Assim deixa de ser o sujeito de sua história e submete-se à interesses dos outros.

Segundo Tomaz (apud CRUZ e GONÇALVES, 2004, p. 5).

O ser humano sempre está separando o sexo feminino do masculino, na dança essa separação não é diferente, o homem dançarino é negado e classificado como efeminado essa concepção se dá de maneira que a dança no pensamento das pessoas faz parte do mundo feminino e o homem tem receio em estar se inserindo nesse meio

Apesar de algumas barreiras de estereótipos²⁶ estarem sendo quebradas no universo das práticas corporais, ainda há uma visível separação dos sexos quando se tem como objetivo realizar alguma prática corporal. Enquanto que as mulheres procuram atividades como ginástica e dança, os homens procuram realizar atividades que não “firam” a sua masculinidade como o futebol e a musculação. Estas questões, todavia, também precisariam de uma discussão mais aprofundada, pois atualmente a

²⁶ De acordo com Saraiva (2005b, p. 37) “O estereótipo, de forma simplificada, é o conjunto de características que ‘definem’ o papel do indivíduo, enquanto o papel é o conjunto de comportamentos esperados deste indivíduo”.

procura por práticas corporais se dá muito mais por modismo, pela busca por um corpo belo e delineado do que pela questão de identidade masculina ou feminina.

Nota-se, todavia, que atualmente há uma maior participação de homens em atividades de dança, sendo que um dos reflexos principais dessa procura são as constantes aparições na mídia de homens dançando. Duarte (1995, p. 297) aponta que “a partir do momento que o homem observou que existem características em certos tipos de danças que não o fariam sofrer nenhum tipo de degradação da sua masculinidade” a procura por danças como o street dance e o funk se intensificou. Por outro lado, concordamos com Pacheco (1999, p. 119-120) quando ela considera que essa participação dos homens em certas danças não os liberou das amarras do preconceito, principalmente porque ao invés de representar a ruptura desse, reforçou os estereótipos masculinos. Ao pensarmos, por exemplo, no simbolismo que os movimentos do hip hop representam como a liberdade, a força e o desafio, podemos perceber ligações com os “ditos” papéis masculinos.

Saraiva (2005b) diz que a imagem do homem “Deus-pai-racional-dominador” tem como lugar de culto o ginásio de esportes, pois é lá que ele exercita habilidades como força, domínio e poder. É neste lugar que ele consegue controlar seu corpo e não há muito espaço para desenvolver a sensibilidade do tato, da mímica e da expressão corporal. Talvez se realizássemos outras atividades ditas “mais masculinas” como jogos esportivos a procura tivesse sido mais significativa, porém isso necessitaria de uma nova investigação.

A partir da metodologia de ensino da dança pautada na improvisação, alguns elementos, porém, se sobressaíram nas análises, formando sub-categorias. Estas sub-categorias se cruzaram ao longo das descrições e compreensões que foram construídas a partir deste recorte da realidade, pois no decorrer das vivências percebemos que os elementos música e lúdico foram entendidos como imprescindíveis para aprender dança.

a) A Dança e a música

A música, elemento formado a partir do jogo entre o som e o silêncio, teve relação direta com as vivências do projeto. Esta valiosa linguagem artística serviu de apoio, motivação e estímulo a criações e re-significações de movimentos em dança, sendo que muitas vezes o ritmo da dança era confundido com o ritmo da música.

Já no primeiro encontro, após as vivências, percebemos esta ligação: “*A música, eu adoro, adoro dança, não sei dançar, como a Andresa falou, questão de coreografia, essas coisas assim... A gente imita né? Mas assim eu adoro dançar, eu adoro me mexer, em casa assim fazendo faxina, num dia de bom humor, a música no último volume, ali eu canto junto, então é uma coisa que eu amo - A dança e a música*” (E).

Em geral, as participantes entendiam a dança e a música como companheiras inseparáveis e deixavam isso claro na maioria dos encontros: “*Porque onde tem música prá mim, dança, música, alegria*” (B).

Ao realizarmos uma atividade onde cada uma das participantes teria que escolher uma palavra que desse significado à dança, a participante H associou-a com a música: “*Eu coloquei na dança a MÚSICA porque tem música já tá né? (e começa a dançar). Não tem como desligar, tu tá dançando e tá se movimentando, não tem como desligar a música da dança.*”

Em muitos momentos a dança foi confundida com a própria música: “*Dança é alegria, como ela disse, é música, é cantar, é dançar, é alegria, né?*” (G).

Apesar de a música ser tão polissêmica quanto a dança, permitindo-se diversas interpretações e leituras, sentidos e significados, acreditamos que a dança não precisa necessariamente estar ligada à música, pois ela possui seu próprio ritmo e musicalidade. De acordo com Saraiva et al. (2005b, p. 117):

A organização criativa do movimento através do tempo e do espaço gera uma relação harmônica entre os componentes em que o fim de um movimento já anuncia o início do seguinte. Isto acontece na dança quando deixamos que o movimento simplesmente flua sem que tenhamos de antemão de nos preocuparmos com um modo específico para o movimento acontecer.

Procurávamos usar músicas desconhecidas das participantes, aguçando seus sentidos e oferecendo possibilidades de conhecimento de diferentes ritmos, melodias, harmonias e timbres. Neste diálogo da música com a dança, esperávamos que o movimento pudesse ser o mais fluido possível, onde os sentidos e as emoções pudessem romper com a falsa idéia de que “para dançar temos que estar no ritmo da música” e que seria necessário seguir os modelos de movimentos padronizados, principalmente, pela mídia²⁷ em determinadas músicas. Tomamos o cuidado de evitar o uso de músicas de

²⁷ O tema mídia e sua influência tanto na dança, como na Educação Física mereceria um melhor aprofundamento, tendo em vista suas contradições e principalmente, por exercer, ao mesmo tempo um poder de informação como de criação de necessidades, interesses e desejos. Não foi nosso objetivo tratar desse tema no trabalho, mas, sugerimos algumas leituras como: PIRES, Giovanni De Lorenzi (2002) - “Educação Física e o Discurso Midiático: abordagem crítico-emancipatória” e o artigo de SARAIVA et.

consumo, ou seja, aquelas que segundo Eco (1998) têm a intenção de satisfazer as demandas de mercado e não tem nenhum propósito em relação à arte. Ela diverte não por revelar algo novo, mas por repetir o que já se sabe, o que se espera ouvir e repetir.

Exemplo desse tipo de música são as que possuem estruturas simples, nas quais os refrões se apóiam em batidas fortes, têm característica sonora mais marcante, ritmo e letra que facilmente induz ao movimento corporal. Neste contexto, não há necessidade de pensar muito sobre ela e nem tampouco sobre os movimentos que acompanham a sua coreografia, pois a pessoa dança por dançar, simplesmente porque viu, porque é fácil copiar os movimentos, porque ela está ali pronta para ser consumida, pois não é necessário se preocupar com o que os outros vão achar, afinal todos estão dançando a “dança do momento.” Neste sentido, não há tempo para novas criações, a capacidade de criação é mutilada pela constante repetição e a dança torna-se desprovida de sentidos emancipatórios, de criatividade e expressão.

À frente dessa problemática, em determinados momentos usávamos também dessas músicas e danças para refletir o seu papel na sociedade e na forma como alguns professores de Educação Física se apropriaram desse conteúdo para produzir ou reproduzir esta dança na escola. Com isso, tentávamos conscientizar as participantes da importante função do professor de Educação Física e de como “inocentes” movimentos poderiam se transformar em meros produtos de consumo.

Durante uma vivência onde experimentamos o estilo funk, pudemos discutir sobre a influência da mídia na realização de algumas danças e de como muitas crianças se apropriam de determinadas coreografias com movimentos de forte apelo ao sexo, imitando-os sem consciência e sem um adequado trato pedagógico por parte de alguns/as professores/as.

Para algumas participantes o funk é um estilo musical que apresenta melodia agradável, mas algumas destas músicas e a simples imitação de coreografias “da moda” de cunho pejorativo, como por exemplo, a música e a dança do Créu, estimulam uma erotização precoce e uma desvalorização da mulher. *“O funk tem uma melodia legal, uma batida boa... o que estragou realmente foi a deturpação pejorativa em relação a mulher, tratando a mulher como um objeto e... o apelo sexual que é fortíssimo”*(E). E nos relata o que observou em uma das festas na escola, quando ao tocar a música do

al. (2007) – “Alguns significados e contextos na análise da dança numa pesquisa-ação”. Estas duas sugestões de leitura encontram-se melhor especificadas nas referências bibliográficas dessa pesquisa.

“Créu”, as crianças dançavam imitando gestos que pareciam estar “transando”: *“É um apelo muito grande ao sexo. Tinha meninas ali [...]... parece que elas estão transando! A gente fica espantada.”*

De acordo com a psicanalista Norma Escosteguy (apud SBORQUIA e GALLARDO, 2006) a sexualização precoce traz prejuízos emocionais e éticos sem precedentes. “Se a criança for estimulada a imitar a sexualidade adulta, sem condições reais para isso, o excesso de excitação poderá diminuir seu interesse e sua capacidade para pensar, para se sentir capaz, para desenvolver gradativamente e para ter noções de identidade” (Idem, p. 82). Além disso, as vivências lúdicas, criativas e as relações afetivas, tão importantes para o desenvolvimento infantil, poderão dar lugar a uma erotização precoce e as diversas problemáticas que permeiam uma infância roubada.

Por outro lado, elas acreditam, assim como nós, que esse tipo de dança e de música faz parte da cultura da maioria dos/as brasileiros/as e que os/as professores/as de Educação Física têm um papel pedagógico muito importante na re-significação dos movimentos destas danças e no desvelamento de interesses da indústria cultural. *“Seria o que tu faz com a gente. Primeiro antes de botar um cd e botar eles a dançar... trazer de onde veio a dança, como ela surgiu, que tipo de movimento ela participou [...]. Seria interessante a criança saber disso primeiro, prá depois então ela dançar consciente, como a gente danço agora. [...]E a criança conhecendo de onde veio, como surgiu essa música e esse movimento... talvez ela não leve tanto para o lado pejorativo”*(E).

Além desta problemática, outras também vinham à tona, relacionando a música e o movimento. Uma das questões polêmicas se situou na preocupação de dançarem num lugar público com medo da dança *“ficar feia”* ou por receio de *“o que vai todo mundo achar?”*. A discussão neste dia fez com que algumas participantes refletissem sobre a maneira das pessoas dançarem: *“Mas a gente percebe o jeito do dançarino ali. Que deixa realmente a música levar”* (E); *“A gente repara nessas pessoas, nós ficamos pensando... Se eu dançar uma música será que eles vão reparar em mim também? Porque na hora de te libertar, de te abrir assim para dançar, realmente...é difícil”*(A). Ao nos depararmos com estas situações, procurávamos conscientizar as participantes que esse era um processo lento e difícil, que envolvia os sujeitos históricos ali envolvidos, sujeitos estes que fazem parte de certa cultura, que compreendem e assimilam de maneira diferente as imposições de uma sociedade que ainda insiste em determinar quem e como se deve dançar.

Uma das participantes relata sua experiência para o grupo, após se envolver com a ginástica e a começar a respeitar seu próprio ritmo e a conhecer melhor seu corpo: *“No começo da academia eu não gostava. Sabe do que? Daquele bendito espelho. Passava de cabeça baixa. Agora não, agora eu sou a primeira a passar na frente do espelho. De repente, quando tu aprende o contato com o corpo, quando a gente aceita como tu és, esquece essa história de querer que o teu ritmo ou o teu passinho seja perfeito igual ao da frente que faz, eu acho que isso é mesmo difícil”*(E).

Ao perceber que a sensibilidade e o expressar rítmico melhoraram, procuramos desenvolver atividades rítmicas sem a participação da música, a fim de intensificar a concentração, a sensibilização estética e melhorar o diálogo e a capacidade de auto-expressão e conhecimento de si. Portanto, em alguns momentos utilizávamos por exemplo, os sons do próprio corpo como estímulo à improvisação, possibilitando às participantes o uso de outros instrumentos e novas linguagens; em outros falávamos de bailarinos/as modernos, como Merce Cunningham²⁸ que ao desafiar conceitos e estabelecer novos parâmetros para dança, estabeleceu a separação entre a música e a dança.

Segundo Kunz (2005, p. 38) a música intensifica a sensibilidade sobre nossos órgãos sensoriais, principalmente o ouvido e amplia a intensidade da audição bem como a do corpo inteiro, pois,

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

²⁸ Merce Cunningham, nascido em 1919 na Centralia/Washington/ EUA, foi um dos importantes expoentes da dança moderna. Bailarino, coreógrafo e artista revolucionário, influenciado pelo seu companheiro John Cage, desde a década de 40 procurou novas maneiras de se fazer e de ver a dança. Com seu espírito inovador foi um dos responsáveis pelo divórcio entre a dança e a música no século 20, compondo movimentos de maneira totalmente independente de qualquer partição musical, e sem nenhuma proposição dramática ou sentimental. Também fez de sua técnica ponto de partida para sua permanente investigação do movimento, sendo utilizada como uma das principais técnicas de preparação corporal, na sua identidade original ou em novas combinações por bailarinos dos Estados Unidos, França, Inglaterra, Holanda, Bélgica e outros países. Nos anos 70 foi pioneiro da vídeo-dança, a dança feita especialmente para o vídeo, utilizando as limitações e possibilidades deste meio como inerentes a criação. Foi também colaborador para o desenvolvimento de dança com o computador e parceiro na construção das tecnologias quando da criação de softs que reproduzem a movimentação do corpo humano. Suas idéias influenciaram e continuam influenciando tanto coreógrafos e bailarinos como músicos e artistas plásticos (AMORIM E QUEIROZ, 2000).

Ao descobrirem novas experimentações, novos estímulos e ao se envolverem nas atividades, muitas vezes, as participantes esqueciam da música e movimentavam-se espontaneamente sem necessariamente precisar de um apoio musical. Nestes momentos percebíamos que o ritmo do próprio corpo era quem ditava os movimentos e as ações dos participantes, possibilitando uma relação de troca entre o seu ritmo interno e o meio em que se encontravam. Uma das participantes ilustra essa idéia: *“E a questão mesmo de como a música leva nosso corpo. Quando a música toca dá impressão assim que tu não pensa muito, teu corpo vai, e isso é muito legal. E eu senti isso aqui no começo, porque a música vai e, de repente, a música muda o ritmo e tu não precisa pensar, parece que o teu corpo vai sozinho, não sei se porque aqui a gente se sentiu a vontade num grupo pequeno, num grupo que a gente já se conhece, de repente isso ajuda, mas a música assim... o corpo ia junto assim, muito bom”*

De acordo com Mendes e Cunha (2001, p. 82):

A essência da música é uma força de múltipla direção. Ela pode atuar de fora para dentro, quando atinge um ouvinte e este a expressa em movimentos físicos, cantarolando, percutindo objetos ou somente ficando em silêncio, mas atento ao acontecimento musical. Quando a música é criada pelo próprio indivíduo, isto é, quando ele é o compositor, essa atuação é de dentro para fora.

Podemos com isso dizer que a música durante as vivências atuou principalmente de fora para dentro, atingindo os participantes e provocando leituras e sensações diferenciadas, sendo que estas foram expressadas por meio dos movimentos. Este exercício de escuta contribuiu para um “ouvir” dos ritmos que estão presentes em nós, mas que são ignorados pelo ritmo frenético do cotidiano e pelo excesso de tarefas.

Assim como Saraiva et al. (2005b, p. 119) procuramos desenvolver nos participantes uma dança pessoal, “através de um diálogo entre a sensibilização da pulsação de cada um” nas relações encontradas no ambiente de grupo, bem como “a compreensão dos limites de nossa constituição histórica”, que se expressava no ambiente.

Apesar da sala não comportar espelhos, barras, etc. os corpos dos participantes procuravam dialogar com os elementos disponíveis na sala, como paredes, carteiras, chão, porta, etc. de modo a valorizar todo o espaço disponível, criando e descobrindo técnicas que pudessem ampliar as sensações nas vivências. A dificuldade em fugir de determinados padrões de movimento e limitações do uso do corpo, foi aos poucos dando lugar a novas explorações e percepções. Por exemplo, ao pedirmos que as

participantes caminhassem com as mãos nos pés, o primeiro impulso foi estender os braços até alcançar os pés. Esse relato, aparentemente simples, nos fez perceber que as participantes estavam ligadas a determinados padrões de movimento, pois quando se pensa em colocar as mãos nos pés, não se pensa que isso pode ser feito de outras formas, como por exemplo, andar agachadas com as mãos nos pés.

Todavia, percebíamos que estas atitudes eram frutos de experiências anteriores, e que mesmo sendo essenciais para o processo era necessário que fossem ampliadas e que nosso papel era o de despertar para novas experimentações e possibilidades. A ligação da dança com a música, apesar de serem percebidas como indissolúveis, pode ser ampliada pela noção de ritmo, já que por meio desta descoberta as participantes começaram a perceber ligações com o próprio corpo e com a dança. O ritmo, um dos elementos da música, passou a estar presente nas falas das participantes e aos poucos ser percebido como um importante canal de expressão de sentimentos, gestos e percepções, afirmando-se como potencializador da criação de movimentos e de vivências em dança.



Foto 8 – Vivência com uso dos sons do corpo: a descoberta das possibilidades corporais

b) A Dança e o lúdico

Acompanhando o movimento da pesquisa encontramos o lúdico como elemento que permeou a maioria das vivências. De forma geral o lúdico vem sendo associado a diferentes manifestações como o jogo, brincadeira, festa, brinquedo, a características como espontaneidade, criatividade, imaginação, prazer, alegria e divertimento e também à dimensão do corpo, das atividades corporais e do movimento. Segundo Marcassa (2005, p. 271):

“(…) o que parece consensual é a sua vinculação a práticas e ações que realizam a condição humana, permitindo ao homem enriquecer a sua

existência e se comunicar com a realidade de uma forma mais intensa, na medida em que a fruição criadora e o desfrute da cultura são valorizados”.

Para Santin (2003, p. 132) “O lúdico situa-se na esfera do simbólico, ele é um modo de comportamento, o que significa dizer que é uma valoração, um sentido uma intencionalidade do homem”, e é através da observação dos comportamentos, e, pela maneira como eles acontecem que conseguimos sentir o lúdico, mas não conceituá-los. O lúdico não é uma coisa, um objeto, ele está ligado às subjetividades humanas, em histórias e experiências de vida, que se cruzam e se constroem durante o tempo.

Marcelino (2003, p. 11) considera “o lúdico como elemento da cultura e, o lazer, enquanto espaço privilegiado para sua manifestação”. Para o autor o lúdico é mais abrangente que o lazer, pois este não está preso a um tempo definido. Todavia, considerando que o lúdico tem sido considerado supérfluo em nossa sociedade, como as coisas que fazem parte do lado “não sério” da vida e como oposição ao trabalho, as condições para que ele se manifeste tem mais abertura no tempo de lazer das pessoas. Assim, lazer e lúdico atualmente tornam-se muito próximos, e podem manter relações, desde que o lazer procure não criar necessidades, mas satisfazer necessidades.

Para Huizinga (1996) qualquer forma de atividade humana em sociedade pode ser considerada como manifestação de jogo. O jogo é muito mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, é uma função que encerra um determinado sentido e nele existe algo que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido a ação. O jogo possui uma realidade autônoma e ultrapassa a esfera da vida humana, é desligado de todo e qualquer interesse material e representa ainda uma atividade não séria, exterior à vida habitual. Ele “só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade” (p. 11).

Segundo Haselbach (1988, p. 8) a “Improvisação é primeiramente atividade criativa” e através da apresentação de temas orientados pelos objetivos de ensino e pela condução do professor/a (no caso de nossa pesquisa, por mim) pode ser incluída como jogo didático.

De acordo com Krische e Sousa (2004) a improvisação apresenta um eixo que pode ser encontrado no jogo e ao mesmo tempo identificado com ele. A improvisação em dança encontra-se entre as formas elevadas de jogo, pois ela está relacionada com as formas lúdicas da arte. Para Huizinga (1996, p. 184) “a dança é uma forma especial de jogo e especialmente perfeita do próprio jogo.” Ela está ligada às artes musicais e

plásticas: “(...) musical porque seus elementos principais são o ritmo e o movimento, e plástica porque está inevitavelmente ligada à matéria” (p. 185). Contudo, ainda de acordo com o autor, nem todas as danças podem ser compreendidas como lúdicas, já que muitos estilos privilegiam a “reprodução” ao invés da “criação”.

Como mencionado anteriormente, nosso objetivo não é traçar um paralelo entre as discussões que os autores fazem em relação ao seu conceito, mas procurar analisar a experiência concreta do lúdico que se fez presente no desenvolvimento das vivências. Percebemos que a aproximação com os termos alegria, descontração, prazer que, por sua vez, também são aspectos do lúdico, estiveram a todo o momento presentes nos diálogos das rodas finais de discussão, nas respostas dos questionários, nas análises dos vídeos e das fotos. Embora estes elementos (alegria, prazer, etc.) sejam inseparáveis do lúdico e não possam ser definidos como tal, foi por meio deles que o lúdico se manifestou. Algumas falas que foram colhidas no 13º (27/08/08) encontro afirmam esta idéia: *“Eu botei alegria na parte da dança porque prá mim dança vem na mente ALEGRIA e pra gente estar dançando a gente tem que estar alegre né? Senão não sai. Então eu botei alegria, porque dança me vem alegria.”*(B); *“Prá mim a dança é alegria, né?”* (G). Essa idéia continuou sendo reforçada nas respostas do questionário final: *“(...) momento de alegria com variados ritmos”* (B); *“Uma maneira de interação, de alegria...”*(D); *“Para mim a dança é um momento alegre...”*(G). Para outra participante dança é lazer : *“Dança... lazer. Porque eu quando era jovem o meu lazer era a dança. Saía para dançar final de semana. Eu acho que muita gente ainda sai para dançar, né? Gosta de um lazer assim... de dançar”* (E).

De acordo com Huizinga (1996) a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas, pois é na própria fascinação, na intensidade que reside a principal característica do jogo. Neste sentido, a alegria e o divertimento são também essências do jogo e, portanto não podem ser submetidas a interpretações lógicas, pois é necessário que o compreendamos em sua totalidade.

O autor complementa que, o jogo está ligado ao domínio da estética e relacionado com a beleza, tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união, desunião e repleto de ritmo e harmonia. Ao dialogarmos com o autor pudemos perceber que estes elementos estão também ligados à dança improvisação e que compartilham do mesmo domínio.

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

Muitas vezes as participantes referiam-se as atividades como divertidas, agradáveis, prazerosas, relaxantes e ao final das vivências ficava claro na falas das participantes que aquele espaço era o momento onde as preocupações do dia, as angústias, o cansaço e o trabalho eram deixados de lado: *“Ah! Eu adorei, me senti assim, sabe colocando as energias do dia assim para fora”* (E); *“Assim relaxante também né?... A gente vem para cá e esquece de tudo”*(H); *“Bem descontraído, bem à vontade”*(B).

Além disso, lamentavam que os encontros eram poucos e curtos: *“Tá acabando? Que pena”! Essa aula não pode ser pra sempre não?”*(G); *“Pena que só tem uma vez por semana. Poderia ser duas vezes?”*(F); *“Eu queria que tivesse todo dia”* (G).

Estas expressões/manifestações nos ofereceram subsídios para percebermos que a dança tornou-se tempo e espaço de lazer, tempo e espaço de cultura e como num jogo, o lúdico se fez presente. Mesmo sabendo que o direito ao lazer é um direito de todo cidadão e de toda cidadã, sabemos que o seu acesso é deficiente, que não há espaços públicos adequados e oportunidades para que as comunidades se aproximem de atividades que valorizem o lúdico, o imaginário e criativo. Ao pensarmos na dança, ainda muito menos vimos, principalmente quando o oferecimento é destinado aos adultos. Quando ela é oferecida como atividade de lazer, geralmente é destinada às crianças e adolescentes e serve mais para ocupar o tempo ocioso da criança e evitar que se formem futuros “marginais”.

Neste contexto, a dança também assume o papel de marginalizada, pois no conjunto das práticas corporais hegemônicas ela tem sido considerada supérflua, por um lado, por não abarcar com a racionalidade do saber necessário, a produção da sociedade, por outro, porque não instrumentalizar o fazer necessário a ser mão-de-obra barata nessa mesma sociedade (FIAMONCINI e SARAIVA, 2006). A dança ao ficar relegada a lista de “prazeres” e não de “deveres” é desconsiderada de seus aspectos educacionais, políticos, de seriedade e de compromisso social.

Entre o dever e o prazer a supremacia do primeiro se faz, primeiro porque o dever, considerando como trabalho, é uma atividade séria e produtiva e que deve ser cumprido, e só depois “se sobrar um tempinho” a entrega ao prazer é permitida. É dever da família se ocupar da educação dos filhos, é dever das mães zelar pelos seus filhos, é dever dos pais trabalhar para dar sustento à casa, é dever de todos trabalhar, é dever dos filhos estudar...valores quase imutáveis durante séculos e séculos. Diz o dicionário Aurélio, que o dever é “obrigação” (e lá encontramos obrigações de todas as formas) e que o prazer é “sensação ou sentimento agradável, harmonioso, que atende a uma inclinação vital; alegria, contentamento, satisfação, deleite”.

Desde cedo a criança aprende a diferença entre dever e prazer. Família e escola são importantes instituições ideológicas que transmitem valores deste tipo. Quem nunca ouviu em sua família frases como: “Minha filha, vai fazer sua lição para depois brincar!”, “Você só vai brincar com sua amiguinha depois de estudar para prova!”, “Se você for mal nas notas eu tiro você da aula de dança!”, e na escola continua a “lengalenga”: “É necessário passar de ano para depois relaxar nas férias e brincar muito”; “Recreio só depois de muito estudo”, etc.,etc., etc. Diante disso mais agravantes se instauram: violência, medo, estresse, surgimento de novas doenças, fome, falta de dinheiro, e, eis que surge o lúdico como forma de apaziguar as dores do mundo, em forma de lazer. Ele sim é o espaço livre, disponível e entregue à vontade de cada um. Diante disso surgem mais academias, terapias, tratamentos e todo tipo de recursos que possam levar a felicidade, ao prazer, a uma busca quase incessante pelas coisas que o trabalho alienado não proporciona. Afinal, como diria Costa (2004, p. 176) “tudo vale a pena se o prazer não é pequeno”.

Mas não é do lazer baseado no lucro e na acumulação de bens materiais e espirituais que estamos falando e procuramos vivenciar durante os encontros. Não se trata do lazer que prega que somos livres para escolher o que fazer com nosso tempo livre e oferecer oportunidades a um número restrito de cidadãos, enquanto que a maioria morre de fome e tenta sobreviver. Não se trata do jogo competitivo, nem tampouco da ludicidade como elementos alienadores e que alimentam uma “pseudo-felicidade”. Estamos falando e tentamos buscar um espaço onde a dança pudesse se manifestar e junto com ela elementos que ainda dão sentido à vida, como a alegria, o prazer, o divertimento e a oportunidade de conviver com os demais.

Dever e prazer agora têm novos endereços, e se encontram em ruas separadas, o primeiro numa rua chamada Obrigação e o segundo numa rua chamada Liberdade.

Na primeira rua estão enfileirados a família, a escola, o trabalho e na segunda as brincadeiras, o jogo, a dança, a alegria, o prazer. Por vezes, elas se comunicam e trocam experiências e conhecimentos entre si. Apesar dos breves momentos em que conversam, alguns intrometidos/as encontram uma brecha para se infiltrar e fazer novas amizades. Nossa história foi assim, pois a partir do momento que a escola e a família abriram algumas portas, trouxemos junto conosco a dança e ao compartilharmos de seu aspecto lúdico construímos juntos outra lógica, bem diferente daquela em que os moradores daquela rua estavam acostumados. Esta lógica era compreendida como um jogo, mas um jogo sem preocupações de conquistas e rendimentos, onde liberdade, diversão, prazer são primordiais e onde os participantes são parceiros e não adversários. Um jogo com regras e limites, mas sem restringir as potencialidades criativas e espontâneas, pois segundo Huizinga (1996) essas “limitações” acabariam distanciando a atividade do seu caráter lúdico. Um jogo com tempo e espaço definidos, propiciado de diversas formas e experimentações.

Para compreender melhor este jogo chamamos os vizinhos da rua da Liberdade, Alves (1987), Huizinga (1996) e Olivier (2003), para melhor nos explicar como isso acontecia nas trocas:

a) O lúdico é um fim em si mesmo, ele não tem motivos, ele é: seu objetivo é a vivência prazerosa da atividade. Sua satisfação se dá na própria realização.

✓ A dança improvisação constituía-se num fim em si mesma, ela acontecia sem preocupações, sem exigências, sem previsão de resultados, ou seja, a ação se consumindo no ato da produção (sem manter vínculos com a sociedade de consumo). Tinha de certa forma, uma incerteza, pois seu desenrolar dependia da participação dos sujeitos históricos envolvidos.

b) O lúdico é espontâneo: Não é obrigatório, difere de toda atividade imposta. “É aqui que prazer e dever não se encontram, nem no infinito, nem na eternidade” (OLIVIER, 2003, p. 21).

✓ Imposições e obrigatoriedades não eram permitidas na dança improvisação, pois para ela acontecer era necessário a espontaneidade.

c) O lúdico pertence à dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade; está relacionado aos princípios do prazer e não está interessado nos princípios da racionalidade.

✓ A dança improvisação ao ser experimentada é uma ação viva, sentida, que não pode ser aprisionada pela palavra, mas pela fruição, portanto usávamos da imaginação, da sensibilidade, da fantasia para criar e re-significar os movimentos.

d) O lúdico ocupa-se do presente e não está preocupado com um futuro inexistente.

✓ Nossa preocupação era com o momento presente, com a experimentação livre e criativa.

e) O lúdico privilegia a criatividade, a imaginação, abre novos caminhos.

✓ A dança improvisação tem como um dos seus objetivos o desenvolvimento da criatividade. Abre caminhos para novas descobertas de si e do outro, desenvolve novas experimentações e movimentações, transforma pensamentos, sentimentos em gestos com significados, enfim... descortina novos horizontes.

Nesta perspectiva de dança não utilitarista e instrumentalista, conseguimos abrir brechas para que o lúdico e seus elementos constituintes pudessem ser desenvolvidos, sentidos e percebidos como condições vitais e não como meros espaços de lazer ou como jogos de competição. Não queremos concluir com isso que o lúdico seja capaz de transformar a realidade, nem tampouco seja capaz de modificar práticas educativas e dotá-las de caráter crítico e criativo, mas como diria Bracht (2003, p. 162) “potencializá-lo numa determinada direção e não absorvê-lo diante da cultura”.



Foto 9 – O lúdico presente em vários encontros

5.1.2 A Família que se quer e a família que se tem

Ao tentarmos aproximar a família das vivências em dança e articular junto com as atividades/tarefas de movimento a discussão sobre a família, percebemos que a história de cada uma das participantes estava fortemente vinculada à questão dos laços

familiares. Em cada relato, em cada expressão, em cada gesto as lembranças e experiências familiares se fizeram presentes e foram materializadas em forma de dança e de palavras. Para a maioria das participantes a família é a base de tudo, o lugar de aconchego, do afeto, dos valores pessoais e é a principal responsável pela constituição da personalidade da criança. Esses universos de significados que estiveram presentes na biografia de cada uma das participantes, puderam ser relacionados à compreensão de família como instituição social.

Segundo Engels (2005, p. 68) o termo família vem do latim - “famulus” e quer dizer “escravo doméstico”. Neste sentido, “família é o conjunto de escravos pertencentes a um mesmo homem.” Ele ainda nos diz que entre os romanos, mais especificamente na Roma antiga a palavra se aplicava somente aos escravos e não ao casal e seus filhos. Já a expressão “família” refere-se ao plural e foi “inventada pelos romanos para designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o pátrio poder romano e o direito de vida e morte sobre todos eles.” Esta forma de família mostra a transição do casamento pré-monogâmico²⁹ para o monogâmico e está atrelada também, mais tarde, ao casamento heterossexual, ao modelo patriarcal e à propriedade privada. Ao saltarmos alguns séculos na nossa narrativa é importante ressaltar que as bases desta família serviram de base para a constituição da família patriarcal e a família nuclear burguesa que por muitos séculos permaneceu como sendo o modelo de família ideal.

Marx (apud ENGELS, 2005, p. 68) acrescenta que:

A família moderna contém o germe não apenas da escravidão (*servitus*) como também a servidão, pois desde o começo, está relacionada aos serviços da agricultura. Ela contém em si, em miniatura, todos os antagonismos que se desenvolverão mais tarde na sociedade e em seu Estado.

O objetivo desta categoria não é tratar da história da família, mesmo porque existem histórias das famílias, mas é interessante notar que ao tratarmos da família como Instituição social percebemos que ela é dotada de historicidade e é por meio dela que podemos muitas vezes compreender o contexto da nossa própria realidade social. Para isso precisamos entender o que é uma Instituição Social.

Seguindo o pensamento de Berger e Luckmann (2008) e de acordo com Berger e Berger (1977, p. 193) a instituição social pode ser definida como “um padrão de

²⁹ A família pré-monogâmica surgiu entre o estado selvagem e a barbárie e é caracterizada principalmente pelo casamento por grupos (ENGELS, 2005).

controle, ou seja, uma programação de conduta individual imposta pela sociedade”. Em termos mais simples designa uma organização que abrange pessoas, como por exemplo, uma universidade, uma igreja ou uma família. Uma instituição é alguma coisa situada fora do indivíduo, ou seja, difere da realidade formada por pensamentos, sentimentos e fantasias do indivíduo. De certa forma, assemelha-se a objetos exteriores, como por exemplo, uma árvore, uma cadeira, ou seja, faz parte da realidade exterior e não poderia o indivíduo ser capaz de eliminá-la apenas com o movimento de uma mão. Com a família é assim, ela existe, mas é uma construção humana e jamais somente uma pessoa poderia acabar com ela. A família existia muito antes de a criança nascer, e ela ao nascer a experimenta como uma coisa que existe fora dela, algo que já estava posto. Característica número 1 da família: ela é dotada de realidade exterior.

As instituições possuem objetividade, ou seja, ela existe de uma maneira determinada (e quase todos concordam que ela existe). Ao dizermos que a família existe quase todos concordam, mas podem existir de diversas maneiras, umas são consideradas melhores outras piores. E a pessoa passa a acreditar por força coercitiva que determinada família é a melhor, no caso da nossa análise, a família nuclear foi considerada a melhor. Essa forma passou a ser entendida como sendo a mais estruturada, mesmo que, nem sequer elas saibam o porquê, mas porque simplesmente acreditam que é. Característica número 2 da família: ela possui objetividade.

Uma instituição é dotada de força coercitiva, ou seja, exerce poder sobre o indivíduo que nela se insere. Neste caso a característica n. 2 é confirmada, já que a mesma tem existência objetiva e não pode ser afastada por ele. Todavia, se o indivíduo não notar essa força ou, por outro lado, queira modificar o estado de coisas existentes, é neste momento que provavelmente a força coercitiva da instituição vai se apresentar de forma bem agressiva. Neste caso, a família exerce poder, principalmente nos filhos menores, onde os mesmos são persuadidos a executar determinada tarefa, escolher determinado esporte, fazer determinada coisa, agir de acordo com a vontade dos pais, etc. Esta persuasão não permanece só no seio da família, ela pode continuar na escola, entre os amigos, etc. Característica número 3 da família: ela tem poder de coerção.

Porém, estas instituições podem mudar e podemos notar que elas mudam constantemente, como é o caso da família. O fato dela ser objetiva (ao contrário da objetividade dos fatos da natureza) não quer dizer que ela vai permanecer parada, muito pelo contrário, ela muda constantemente, num fluxo fantástico e cada vez mais

dinâmico, sofrendo, por vezes, fortes transformações. Elas precisam mudar porque está ligada aos tantos milhões de indivíduos e às suas características culturais, históricas e sociais que também mudam com o tempo. Isso quer dizer, que, para um dia a família não existir mais, ela vai precisar da ação de muitos indivíduos, que ao se relacionarem vão exprimir suas intenções, significações e motivos subjetivos. Apenas um indivíduo não dará conta de transformar uma instituição de milhares de anos, talvez até provoque mudanças temporárias ou até mesmo duradouras no interior de sua própria família ou daquelas mais com quem tem mais proximidade, mas as chances de mudar as demais são mínimas. Soma-se a isso o poder das mídias, da escola, do Estado e de outros aparelhos ideológicos para percebermos que algumas mudanças devem ser consideradas como um todo. Mas continuemos nossa reflexão...

As instituições têm autoridade moral, ou seja, reservam-se o direito de não só “machucarem” o indivíduo que as viola, mas ainda, repreendê-lo no âmbito da moral. Geralmente este grau de autoridade moral varia de instituição para instituição, de família para família. O grau de “castigo” vai depender do teor da gravidade considerada pela família e também de outros fatores como a cultura e o contexto em que o indivíduo se insere. Por exemplo, uma família pode considerar um palavrão uma ação que merece um castigo severo, enquanto que outra pode considerar mais uma palavra do vocabulário. Característica número 4 da família: ela tem autoridade moral.

As instituições têm a característica da historicidade. Os fatos têm uma história, ou seja, as idéias corporificadas na instituição foram acumuladas durante um longo período de tempo, por meio de diversos indivíduos. A família possui uma história que foi construída pelos diversos atores sociais que por ela se inserem e por aqueles que já passaram. A criança, por exemplo, reitera sem saber as experiências das gerações antigas, os costumes e as tradições daquela família. Característica número 5 da família: ela é histórica.

Ao compreendermos estas noções sobre instituição social, podemos perceber melhor os universos simbólicos que permeiam os seres humanos no seio de seu ambiente cultural, atravessado pelas mudanças do tempo e do espaço e que constituem a realidade das participantes.

A noção de família tem sido modificada ao longo do tempo, aliás, o próprio conceito de família, tal como a concebemos no ocidente é um conceito moderno. Tal conceito de família é fruto do Iluminismo, caracterizada pelo predomínio de valores

democráticos e igualitários que “presume” a idéia de igualdade e de direitos individuais entre homens e mulheres e, por conseqüência, valores muito mais individualistas (VILHENA, s/d).

A autora ainda nos diz que ao ser implantado o capitalismo industrial nas capitais, acompanhado dessa crença, uma grande força foi realizada para a privatização familiar, o que deu início a desestabilização existente entre as esferas pública e privada que pode ser observada na atualidade. Nesse momento, segundo Pinheiro (apud VILHENA, s/d, p. 5),

(...) pressionadas e assustadas por terem que viver publicamente em um caos urbano e desconhecendo as coordenadas reguladoras do capitalismo, as pessoas passaram a se concentrar cada vez mais na esfera familiar, fazendo com que a família deixasse de ser percebida como um espaço diferenciado do público para se tornar um refúgio idealizado e moralmente superior.

Ao serem afastadas da intromissão externa e ao se considerarem como independentes, mesmo que ilusoriamente, esta condição ofereceu as bases para a noção de que a família se estrutura a partir de três coordenadas distintas: o caráter voluntário - as pessoas se unem por vontade própria e esta é a revelação clara do individualismo; o amor natural – sem interesses econômicos e a educação – cuja finalidade é interna e não externa. Segundo a autora essas três coordenadas se relacionam de forma a sustentar a idéia de uma humanidade inseparável da natureza, com suas próprias leis de organização cujas coordenadas principais são o amor (revelado pelos laços de parentesco) e a sexualidade.

Desta maneira, ao ganhar maior espaço e ser tomada como paradigma a esfera privada passou a ser avaliada, contribuindo para um interesse cada vez maior pela intimidade própria e dos outros, abrindo-a para o público. Ao passar ao domínio público, sociedade e Estado passaram a se interessar mais pelas questões da família, sendo que o segundo passou a ter como dever a sua proteção, construindo e ampliando modelos, leis e princípios que, é bom se dizer, nem sempre acompanham a rápida evolução social.

Mas voltemos a nossa reduzida realidade, ou seja, a nossa análise...

Em um dos encontros, e é interessante notar que foi a partir desse dia (3º. Encontro – 03/06/08), que o tema família começou a aparecer mais nas falas das participantes, onde uma das atividades era procurar desenhar algo bom que lembrasse sua infância todas as participantes desenharam algo que lembrou a sua família. Esta descrição, que veio acompanhada de muita emoção e lembranças, fez-nos perceber que

independente do tipo de família (nuclear, convivente, etc.) a infância sempre esteve ligada à família. Uma das falas de uma das participantes desenha esta afirmação: *“Então eu desenhei, eu na árvore, embaixo dessa árvore tinha um banco. A família sentava e eu brincava com meus irmãos no banco, brincando de Adoleta, aqueles Escravos de Jó, então veio bastante isso na minha mente. [...]minha família sempre unida, até hoje muito unida”* (A).



Foto 10 – Desvendando a família: as vivências em dança como meio de desvelar os significados da família para as participantes

Essa observação também esteve presente em outras falas e nas respostas dos questionários e atribuiu à família um caráter de grande importância para o desenvolvimento da criança, a família como sendo a base, o pilar sustentador da sociedade: *“(...) a família é, ainda, a base que constitui a personalidade de cada um de nós”* (A); *“(...) a base necessária para o desenvolvimento da segurança e do afeto. É nesse ambiente que a criança vai assimilar a maioria dos modelos e valores que seguirá durante a vida”* (B); *“(...)fundamental para a formação sadia de uma criança”* (E).

Há muitos autores (ELKIN, 1968; WINNICOTT, 1966; GOMES, 1993; REALI e TANCREDI, 2001) que consideram a família como primeiro vínculo da criança com o mundo, lugar de proteção e espaço proporcionador de experiências únicas que favorecem a formação de padrões de comportamento que se mantêm ao longo da vida do indivíduo. Não deixamos de acreditar nisso, mas, há de se pensar que muitas crianças são apenas “expelidas para o mundo”, seja em lixos, rios ou banheiros públicos sem nem sequer terem direito a uma família. Abandonadas à própria sorte e a esfera do poder do Estado, dependem da “boa vontade” de algumas pessoas que dali para frente

possam oferecer o espaço necessário para o desenvolvimento de “boas” experiências, como o amor, o carinho, o afeto, o direito à brincadeira e a educação.

Segundo Symanski (1995) a descoberta de que os anos iniciais de vida da criança são essenciais para o seu desenvolvimento emocional centralizou a família como o lugar potencialmente produtor de pessoas felizes, saudáveis, equilibradas e emocionalmente estáveis e também o núcleo gerador de inseguranças, desequilíbrios e outros desvios de comportamento.

Se muitos autores concordam que a família é a base, outros, porém, acreditam que ela é uma ideologia. Segundo Guareschi (1992) a maioria das famílias forma cidadãos de acordo com as necessidades do sistema e reproduzem relações de poder da sociedade em que vivem. No sistema capitalista, o interesse é a individualização das pessoas e das famílias, pois através da competição as qualidades individuais são mais privilegiadas do que as relações associativas. Além disso, é interesse da sociedade capitalista que as pessoas que fazem parte da família sejam consumidoras, fazendo com que além de garantirem condições para sua sobrevivência consumam ainda maior quantidade de produtos possível.

Gaiarsa (2005) em seu polêmico livro diz que a família atual está longe de ser considerada o melhor lugar do mundo para o desenvolvimento dos seres humanos, pois ela produz “cidadãos limitados para um sistema social injusto, opressivo e explorador” (Ibid., p. 10). Segundo ele a ideologia da família constrói uma idéia que faz com que todos creiam que ela seja uma instituição sagrada e perfeita e qualquer tentativa de denunciá-la como imperfeita ou ineficaz destrói e confunde toda a nossa ligação com ela. Há para ele duas famílias, a Pública (sempre feliz) e a Particular (sempre problemática). Ele questiona o papel de pai e mãe na atualidade e mostra que ambos são gente, tão falíveis quanto os filhos e que todos têm sua parcela de responsabilidade nos conflitos e nos problemas familiares. Suas indagações são interessantes, como por exemplo: Será que considerando que mais da metade dos pais são alcoólatras devemos continuar dizendo que é preciso respeitar o pai, independente do que ele fizer? Ou que porque o fato da mãe dar à luz, transforma qualquer mulher em um Ser Divino? Ou um filho por ser pequeno pode fazer tudo e ainda os pais acharem bonitinho?

É preciso ainda, para o autor, rever a fundo dois mitos correlatos, que se ligam ao Velho Patriarca: a Grande Mãe e a Eterna Criança. A Grande mãe é a esposa do velho patriarca, aquela que cumpre a sua função de mãe, ou seja, educar, dar amor,

proteger, cuidar do lar, considerando que suas funções são tidas como obrigatórias “por natureza”. A Eterna Criança é aquela considerada boazinha, obediente, lindinha, dependente, porque assim é mais fácil manipulá-las. Ela é tolida de toda sua alegria, curiosidade, ingenuidade em nome dos interesses dos próprios pais. Ela precisa ser pelo menos bem-educada e obedecer, pois “assim fica pronto, ao sair da família, o cidadão passivo, desinteressado e entediado que é o padrão de personalidade estatisticamente predominante: o normopata” (GAIARSA, 2005, p. 20).

Ao aceitarmos um padrão de família como o melhor e, no caso de nossa pesquisa, acreditamos que esse modelo ainda seja o da família nuclear burguesa, qualquer tentativa de interpretar outro contexto que esteja fora deste modelo pode ser considerada “desestruturada” ou “incompleta”. Ou seja, ao aceitarem esse modelo como norma e não como modelo construído historicamente, subtende-se que seus valores, regras, crenças e padrões emocionais devem ser acatados. Assim, problemas emocionais poderiam ser atribuídos a esta desestruturação, pois o foco está na estrutura da família e não na qualidade das inter-relações. Lembremo-nos da característica número 1 e 2 das instituições: objetividade e coerção.

De acordo com Ariès (1975, p. 231), até o século XV a família era uma realidade moral e social, muito mais do que sentimental, ela “quase não existia sentimentalmente entre os pobres, e, quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem.”

Com o surgimento da escola, da privacidade, a preocupação de igualdade entre os filhos, a manutenção das crianças junto aos pais e o sentimento de família valorizado pelas instituições (principalmente a Igreja), no início do século XVIII começa a se delinear a família nuclear burguesa (SZYMANSKI, 1995, p. 24).

Apesar de existirem vários padrões familiares distintos, cada um com a sua história, com o tempo, “ a vida familiar estendeu-se a quase toda a sociedade, a tal ponto, que as pessoas esqueceram de sua origem aristocrática e burguesa” (ARIÈS, 1975, p. 271). Com isso esqueceu-se de toda sua historicidade e ela foi aceita como verdade absoluta, aceitando neste contexto a autoridade masculina e as consequentes relações entre desiguais.

Atualmente o modelo de família nuclear no Brasil foi redefinido e ressignificado, principalmente a partir das mudanças na condição feminina, que afetaram também os papéis masculinos. “*E mesmo o filho que mora com a madrasta,*

com a mãe da avó, com o pai, com o tio, sabe? Tem várias formações familiares. Se perdeu esse núcleo ”(E). Os papéis sexuais e as obrigações entre pais e filhos não estão mais claros, com isso “o exercício da autoridade e todas as questões de direitos e deveres na família, antes predeterminadas, hoje são objetos de constantes negociações, sendo passíveis de serem revistas à luz destas negociações” (SARTI, 1995, p. 44). Além disso, a sociedade também contribui por meio de construções de projetos ideológicos das mais variadas formas, como movimentos sociais (feministas, gays, etc.), mídia, profissionais e também a escola, formas sobre como agir na família.

Os significados atribuídos às funções dos membros das famílias mudaram e, com isso, as suas relações internas e externas, a busca por novos espaços e novos contatos, facilitado pela livre expressão do individualismo na sociedade moderna. A formação de novas alianças com os parentes ou amigos ampliou a rede de sociabilidade, emergindo novos papéis, valores e laços. *“É, eu acho que a questão é que hoje o pessoal jovem procura afinidades. Afinidades. [...] Fui criada aqui e tinha que estar naquele grupo (Segundo a participante ela tinha que permanecer na família). Hoje não, ele sai para estudar e eles começam a ter afinidade com a namorada, ou com o namorado, ou com os amigos, aquele passa a ser o grupo mais importante, são eles que me entendem, são eles que gostam das coisas que eu gosto. Acho que vai um pouco por aí, que as pessoas estão ligadas muito por afinidades, os gostos. E a gente tá muito presa à instituição família” (E); “Eu já ouvi bastante, né? Os amigos são a família que eu escolhi. As minhas amigas dizendo: É a família que eu pude escolher’. Então acho que tem um pouco disso também” (A).*

De acordo com Passos (2002), com a redefinição da família, que antes era tida como lugar sagrado e fundante dos laços afetivos, os amigos dos filhos e parceiros amorosos passaram a ter mais destaque e repercussão nas relações familiares, permitindo um fluxo muito mais intenso de pessoas no grupo. Essas novas relações contribuíram para o que muitos hoje chamam de “família de escolha”.

Segundo Cecarelli (apud PASSOS, 2002, p. 35),

as mudanças que tem ocorrido nos últimos tempos nas relações de filiação, sobretudo no que concerne à função paterna, sugerem que a espécie humana tem experienciado de formas e intensidades diferentes, a depender do contexto cultural e temporal, uma “crise das referências simbólicas (...)”.

Essas mudanças, todavia, não querem dizer que há uma destruição da civilização, mas novas formas de sustentação para o processo de humanização e que

repercutem na constituição do sujeito. Uma das participantes reforça a falta de identidade, ou seja, uma crise nas referências simbólicas: *“E eu penso assim também... Sei lá, olhando prá trás, tu tinha um papel definido pra cada membro da família, entendeu? O pai era o provedor, a mãe cuidava. Organizava o núcleo da família, os filhos, que fazia a família se sustentar. Hoje é diferente, a maioria das pessoas ainda não sabe lidar com as suas frustrações, com os seus medos, com as suas angústias, e acaba transferindo isso para os filhos, para o esposo, para a esposa. ‘Ah! Eu não fui feliz porque fulano não me fez feliz, porque os meus filhos não vão bem na escola’. São vários os aspectos pessoais que não consegue se entender e tentar buscar uma compreensão e acaba espelhando nas outras pessoas assim. Então eu acho que isso meio que tumultua mesmo essa questão da família, né? O que tu vai esperar de alguém que tu não reconhece?”*(A).

Se por um lado temos a oportunidade de escolher nossa família e apoiar-nos em outras referências simbólicas, ao que não nos cabe juízos de valor, já que parte de determinada situação e contexto, por outro, nossos laços são mais estabelecidos em função de uma satisfação pessoal do que de alianças e de tradições. “Nossas identidades são negociadas e apoiadas, prioritamente no real dos atos, tais como corpo, etnia, indumentária, preferência sexual, do que na cadeia das filiações simbólicas e geracionais e nas tradições (VILHENA, s/d, p. 7). Uma das participantes responde: *“(...) a família encontra-se diante de muitos conflitos, tentando viver de acordo com as regras que a sociedade impõe.”* (C); *“E a gente que ainda tenta manter essa questão da estrutura familiar né? Não é fácil, não é fácil. Com tudo que tem aí por fora”* (E). Lembramo-nos aí da característica número 4 : A família tem autoridade moral... mas está perdendo! E toda tentativa de mudar essas relações pode ser perigosa, porque desestrutura toda uma base que foi construída, criando complicações internas e externas.

Após um encontro onde as vivências estavam relacionadas à dança da quadrilha aproveitamos para perguntar às participantes sobre as transformações familiares, buscando respostas sobre algumas diferenças entre as famílias de ontem e de hoje. Como a dança da quadrilha tem como personagens pessoas “da roça”, tentamos “puxar” a questão da migração do interior para as grandes cidades a fim de descobrirmos as percepções das participantes sobre essas mudanças. Segundo relato das participantes a maioria dos jovens está vindo para cidade a fim de estudar em melhores universidades e

em busca de melhores oportunidades, o que causou mudanças na família e certa segmentação dela.

Se antes a família bastava para o jovem e/ou para os demais membros dela, como dizem as participantes *“Porque os filhos estão crescendo e tão vindo para a cidade, e né? Estudar e... antigamente era mais a família mesmo.”*, *“Antes a família era mais unida. Era pai e mãe tudo dentro de casa, estudavam ali, mas era ali. Hoje não, vai um prá cá, outro prá lá”* (F), agora, a partir de novas oportunidades que se abriram, por meio das prerrogativas da sociedade capitalista, onde todos podem tudo conforme sua dedicação e vontade, a família já não é mais vista como a mais importante: *“(...) Mas eu acho que ainda assim o nosso mundo hoje dá mais oportunidade. Para quem vem de uma família de repente mais humilde, do campo, onde os pais eram agricultores. Eu acho que hoje em dia a gente tem mais esta troca assim. Consegue perceber isso mais”* (A). Nesse contexto, alguns filhos voltam a sua família de origem, principalmente aqueles que mantêm laços de afetividade e tradição mais fortes, mas a grande maioria acaba se instalando nas grandes cidades, seguindo seus próprios interesses e princípios, cada vez mais individualistas. *“Eu acho que depende da forma como tu foi criada e da relação que tu mantém com a tua família ainda, né? Porque muitas pessoas conseguem manter o laço. De voltar para casa e se sentir em casa e tem outras pessoas que voltam para casa e se sentem fora. Não se sentem mais naquele mundo, naquele espaço. Sabem que são daquela família, mas não conseguem mais conviver... Daquela maneira. Então eu acho que tem um pouco dos dois”* (A).

Segundo Biasoli-Alves (2004) a mobilidade das pessoas, principalmente dos mais jovens, causou uma diminuição na convivência da família nuclear com a extensa, sugerindo o isolamento cada vez maior dos jovens casais que saem em busca de melhores oportunidades de emprego, especialmente nas grandes cidades, e um distanciamento de suas famílias de origem.

Ao discutirmos sobre essa questão torna-se imperativo pensarmos de forma mais abrangente, já que a Instituição família está totalmente ligada à sociedade e como tal segue uma tendência globalizante. A idéia de deslocamento para as grandes cidades acarreta também em mudanças nas relações e nos simbolismos destas relações entre a família. O discurso global a que nos deparamos frequentemente tem provocado mudanças no interior da própria família e ao que parece fundando a noção de que estar

perto da família, mesmo a quilômetros de distância, é só uma questão de saber usar os aparelhos que o mercado global oferece.

Muitos acreditam que a globalização integrou e conectou comunidades e organizações e oportunizou a eliminação de diferenças. Mas o que não se enxerga por detrás dela é um distanciamento do indivíduo das questões coletivas, uma forte homogeneização cultural e uma crise de identidade. A partir do momento que a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares, pelas imagens da mídia e dos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais nos defrontamos com uma variedade de identidades (HALL, 2000). No interior do discurso global todas as tradições, identidades, diferenças culturais ficam reduzidas a uma moeda universal, permitida a “todos e todas”, de modo que a mídia, os meios de comunicação de massa e o mercado de estilos, lugares e imagens possam ditar o que é mais conveniente para “aquele” determinado momento.

Falcão (2007, p. 30) diz que:

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 autonomia. Nesse enfrentamento, o capitalismo tem se mostrado muito mais poderoso do que qualquer projeto de estado-nação moderno.

O autor ainda nos diz que os estados nacionais vêm se apresentando cada vez mais controlados, contestados, desprovidos e colocados nas mãos de interesses de agências privadas, que avançam mais livres, mais motivadas, sem controle e sem preocupações políticas e eleitorais. A família, por sua vez, que deposita grande parte de suas responsabilidades no Estado também sofre com estas relações, pois grande parte dos investimentos públicos brasileiros na área social estão cada vez mais vinculados ao desempenho da economia.

De acordo com Gomes e Pereira (2003, p. 37):

As transformações ocorridas na política econômica do Brasil, produziram profundas mudanças na vida econômica, social e cultural da população, gerando altos índices de desigualdade social. Como reflexo dessa estrutura de poder, acentuam-se as desigualdades sociais e de renda das famílias, afetando as suas condições de sobrevivência e minando as expectativas de superação deste estado de pobreza, reforçando sua submissão aos serviços públicos existentes.

Mioto (2004) nos diz que a lógica dos programas de apoio sociofamiliar tem sido a da cidadania invertida, ou seja, para que o indivíduo tenha acesso aos programas sociais ele precisa comprovar o seu fracasso. Além disso, o acesso dos indivíduos não depende só de sua condição pessoal, mas das condições de sua família.

Tal situação se associa à tendência crescente de retirada do Estado na gestão da reprodução, recolocando em cena a idéia de que a família é uma sociedade natural e sujeito econômico de mercado, e que a ajuda pública deve acontecer apenas em forma de compensação por falecimento ou pobreza (SGRITA apud MIOTO, 2004, p. 111).

Ao pensarmos na família e nas “contribuições” destes processos para a sua mudança podemos perceber que há uma interdependência entre os processos sociais, familiares e individuais. Nessa relação entre estrutura social e indivíduo, a interdependência contribui para o aparecimento de novos estilos de vida e redefinições de identidade. O que se observa é que a família, herdeira do individualismo, do consumo desenfreado e da busca pelo bem-estar sentiu o reflexo em si mesma, fazendo com que cada vez mais se ouça um pedido pelas antigas tradições, um retorno nostálgico às coisas do passado, o compromisso pelo outro, o respeito aos mais velhos. “(...) *Mas acho que agora tá tendo mais esta busca de novo no campo. Pela cidade mais tranqüila, pela cidade mais calma, menor, onde todo mundo se conhece. Se não se conhece, fala, sabe quem é a pessoa, que é fulana, prima de não sem quem. Eu acho que tá tendo um retorno nisso*” (A).

Neste contexto, a família se renova e se transforma, assim como a sociedade e as pessoas que nela vivem, num movimento de reciprocidade. Algumas pessoas acreditam na falência da família, outros acreditam que ela está ganhando novos contornos. O que para nós ficou mais evidente nas falas é que ela é uma instituição em constante transformação: “*Falência não, transformação sim*” (E); “*Sempre em constante transformação. [...] Eu acho que ela não se extingue, ela se renova*” (A).

Todavia, apesar de todas as transformações, acreditamos, assim como Passos (2002), que alguns elementos da natureza humana permanecem na estruturação do grupo familiar. Esses elementos correspondem aos investimentos afetivos, como união, paz, respeito e principalmente, o amor (uma das palavras que mais apareceu nas análises ligadas à família), pois em menor ou maior grau permanecem ocupando posição de destaque na estrutura familiar e são segundo os participantes os eixos norteadores da convivência familiar. “(...) *E a família... AMOR porque eu acho que o amor na família é a base de tudo. Se não tiver amor na família, seja com os filhos, com o marido, não*

tem união. Eu acho que o amor é tudo, é o começo de tudo”(E); “E a Família AMOR, prá mim é a base, que é o amor. Tem os problemas, as dificuldades, mas o amor é a base e hoje em dia tá bem difícil”(B); “Família é amor, é o princípio de tudo”(H).

Ao realizarmos uma atividade onde as participantes teriam que construir uma forma dançante com o plástico bolha, relacionada à família, o grupo construiu um coração, pois segundo elas: *“Eu acho que a gente escolheu o coração porque todo mundo vê a família com a emoção, com a construção da personalidade, com a união, então acho que o coração é o símbolo desse sentimento: do amor, da amizade”(A); “Com o amor”, com a “atenção”(H).*

Sem esses elementos, nem a família e nem os seres humanos conseguiriam viver em grupo, já que a vida perderia sentido, instalando-se um sentimento de futilidade e um vazio nas relações interpessoais impedindo o ser humano de superar os obstáculos e de se relacionar com os outros. *“E Família é CARINHO, porque também faz parte do amor, faz da união, faz parte dos filhos... Quem tem marido faz parte do marido, né? Saber que o filho vem, a gente gosta de tratar com carinho, porque tratar com pontapé não leva a nada. Carinho” (G); “E filho, Amor, união, tudo junto, né?” (F); “Muito importante, é tudo, é um elo de ligação para todos, o aprendizado e convívio”(G).*

A família seria então o lugar potencial para o desenvolvimento desses elementos, o *“bem-precioso”* legado pelas gerações passadas, a base necessária para construção do ser humano: *“Base (Base moral, psicológica, social para que aprendamos desde pequenos a convivência com os demais)” (A); “A família é a base de tudo, quando existe amor, respeito, união, limites em uma família sempre conseguirá superar todos os obstáculos existentes” (B); “É a união, o respeito, (...).”(F); “Se a gente tivesse feito a casa seria o pilar. Seria a estrutura, a base do ser humano” (E).*

Vilhena (s/d, p. 2) nos diz que fala-se muito em crise de valores e do tempo em que a família oferecia segurança, amparo e bons padrões morais às crianças. Parece para autora, e corrobamos com seu pensamento, que atualmente existe um sentimento de ambivalência e de perplexidade, uma sensação de desamparo, frente a um estado total de desorientação e de falta de regras. Esta sensação talvez *“leve-nos a buscar em velhas e conhecidas instituições a segurança e a felicidade que acreditamos terem elas nos oferecido em tempos ‘melhores’”*.

Diante do exposto, muitas perguntas não param de se aproximar com a discussão, e apontam para a necessidade de se estudar ainda mais a família,

considerando que apesar de todas as transformações e mudanças é uma instituição que permanece presente sob diversas configurações. E por ser instituição, “conserva” (e isso não quer dizer que seja para sempre) em menor ou maior grau, todas as suas características: possuidora de realidade exterior, objetividade, poder de coerção, autoridade moral e historicidade.

Algumas destas perguntas inquietantes são: Será que colocar a família como lugar de abrigo e considerá-la como a base de tudo é mais uma das tentativas de garantir nossa sobrevivência no mundo moderno? Ou a garantia de sua permanência como instituição ideológica nos levará a reproduzirmos e reforçarmos ainda mais o sistema? Talvez encontremos aí uma sexta característica... a instituição família é contraditória.

Por outro lado, acreditamos que não é justo também colocar a família como culpada por todas as mazelas do mundo moderno, como se ela fosse a causadora de todas as falências internas e de todos os conflitos, afinal de contas parece-nos que o Estado vem relegando, cada vez mais, suas responsabilidades para as Organizações não governamentais, escola, igreja e outros atores sociais. Acreditamos sim, numa via de mão dupla, onde há reciprocidades e divisão de responsabilidades, no cuidado com a nossa cultura, com nossas heranças e tradições, com a nossa fatia de compromisso com o outro, com o coletivo, com ações conscientes e com o desenvolvimento da sensibilidade para e com as crianças e com todos/as aqueles/as que fazem parte desse emaranhado de complexidades e contradições que é a nossa sociedade. Afinal, pensar a família é pensar a própria humanidade.

5.1.3 A Educação Física: *em busca de uma identidade no contexto da família*

Ao pensarmos a Educação Física como uma construção histórico-cultural e, que por sua vez, é produzida pelos sujeitos históricos nela envolvidos, temos que buscar subsídios para que possamos compreendê-la melhor no contexto da família.

Os códigos/símbolos capturados durante as análises dos dados nos levaram inicialmente a perceber a educação física como uma atividade essencialmente prática e que tem diversas representações e significados: movimento, conhecimento do corpo, esportes, dança, trabalho que desenvolve integralmente o aluno como um ser social, jogos, brincadeiras, prática social, ginástica, experimentação, aprendizado de regras dos esportes, companheirismo, espírito esportivo, dedicação, responsabilidade, atividade física, desenvolvimento motor, saúde do corpo e da mente, criatividade, convívio social.

Estas diferentes compreensões refletem as diferenças culturais entre as participantes e a necessidade de se compreender melhor a Educação Física, afinal, o que ela representa na sociedade e na escola? Se analisarmos essas duas esferas perceberemos que existem diferenças quanto ao papel que a Educação Física desempenha, mas que se assemelham entre si, já que há uma tendência social predominante de padronização destas diferenças. Tomamos por exemplo o caso do esporte, que foi um dos temas discutidos no decorrer dos encontros, sendo confundido muitas vezes com a própria educação física.

Ao realizarmos uma atividade onde as participantes e um participante homem, neste dia, teriam como tarefa final montar uma pequena sequência coreográfica, utilizando-se de alguns movimentos dos esportes e do cotidiano, as participantes animaram-se, já que para muitos esse conteúdo cultural mantinha proximidade com suas experiências. *“É na hora da coreografia, de montar a coreografia eu só conseguia pensar numa coisa: nos movimentos dos esportes. Foram vários movimentos, mas o movimento que ficou na minha cabeça na hora de fazer a coreografia foi o movimento do esporte”* (E). Outras participantes, porém, não conheciam alguns esportes e sentiam dificuldades em realizar alguns movimentos característicos destes esportes: *“O que é basquete?”* (F); *“O que é handebol? Como é que é?”* (G). A descoberta de que os movimentos do esporte podiam ser dançados foi uma surpresa para as participantes, já que a visão dos movimentos no esporte que se institucionalizou na sociedade permanece de forma estereotipada, ligada aos gestos técnicos, à repetição de modelos e à busca por melhores resultados. *“Mas como o movimento do esporte é um ritmo dançante, se tu pensar bem!”* [...] *“Eu fiz tudo pensando no esporte, mas quando colocou a música, logo eu já entrava (os movimentos elaborados pelo grupo) no ritmo da música”* (E).

Ao analisarmos estas falas, notamos que a dança-improvisação, ao resgatar experiências anteriores de movimentos, pôde auxiliar na descoberta do contexto cultural em que se inseriam os participantes e abrir espaço para a discussão sobre o conceito do esporte e de Educação Física.

Sendo o conteúdo esporte um fenômeno social, frequentemente qualificado como conteúdo das aulas de Educação Física e aceito como fato da realidade social, pode ser internalizado como algo “bom” e que exerce influência positiva no desenvolvimento do indivíduo: *“Praticar esporte é muito bom para o corpo e mente”* (G).

Neste sentido, o esporte também apareceu como um conteúdo inerente a uma realidade exterior, algo que já existe e é inquestionável. Uma realidade que não leva à reflexão e ao questionamento, mas sim ao acomodamento, já que se mostra “eficiente”. No nosso caso aparece na fala de uma das participantes a ligação do esporte com a saúde, uma forma eficiente de desenvolver a pessoa e que por estar trazendo resultados não precisa ser questionada: *“Educação Física é ESPORTE, porque... desenvolve o corpo. Porque os meus filhos estão fazendo esporte e eles desenvolveram bastante, tinham problema de colesterol, mas sempre fez natação, né? Um esporte que ajudou ele a perder né? Então prá mi, prá eles é bom, prá muita gente assim né?”* (F).

Foi interessante perceber em uma das falas de uma das participantes, que é mãe e também professora da escola, a visão de algumas famílias em relação à Educação Física e sua ligação com a atividade física e o esporte: *“A gente vê assim como professoras... que as crianças e a família vêem a Educação Física como atividade física nua e crua. Fazer o resgate todo que a Andresa faz na aula de Educação Física é horrível para eles (referindo-se ao resgate cultural das danças e os jogos que frequentemente faço nas aulas de Educação Física na escola). E eles chegam em casa reclamando para mãe. E eu escuto mães dizerem: Não realmente meu filho! Ai que saco isso! Vamos lá falar com ela. E aí a gente tenta, quando a gente tem condições de explicar, de falar, que é importante, que é interessante, que a criança não vai para quadra fazer uma quadrilha simplesmente por fazer, porque ela vai sabe todo o histórico, de onde surgiu a quadrilha, de onde surgiu o rap, o funk... mas é difícil. [...] os pais gostam da educação física, acham importante, acham legal, mas legal para quê? Para o filho pular, extravasar energia, pronto... e deu! Eles não tem essa clareza toda, eles não vêem essa abertura toda na Educação Física, eles vêem a Educação Física como esporte”* (E).

Neste contexto, a escola é entendida de forma funcionalista, ou seja, trata-se de colaborar com o desenvolvimento da sociedade, com a formação de cidadãos saudáveis e felizes, mas que no fundo atendem a lógica de poder do capital. A educação aqui significa levar o indivíduo a internalizar valores, normas de comportamento, que lhe possibilitarão acomodar-se à sociedade capitalista. Uma educação reprodutivista, que não leva à formação do indivíduo crítico, consciente, sensível de sua realidade, mas ao indivíduo adaptado e à serviço do desenvolvimento do sistema. “Nesta concepção, a Educação desfruta de autonomia frente ao todo social, de modo que ela se apresenta

como instância social capaz de resolver os problemas de nossa sociedade, sem a necessidade de transformação estrutural desta” (BRACHT, 1992, p. 73).

E é justamente porque não compreendemos a escola como um *locus* mais amplo e complexo do que a simples fragmentação do saber, que a Educação Física é considerada apenas como mais uma disciplina no currículo escolar. E o que é pior, considerada, desprovida de sentidos e significados, essencialmente da quadra, alienada dos problemas sociais mais amplos; é o momento de “relaxar”, do/a aluno/a sentir-se mais “livre” e preparado/a para as outras atividades ditas “intelectuais”.

Ao analisarmos nossos instrumentos de pesquisa observamos que esse conceito foi ampliado, pois os participantes entendiam a Educação Física como momento da criança “se soltar”, mas com um sentido de coletividade, ou seja, o momento que representa fortemente a integração, o contato corporal com o outro, o conhecimento de si e das diferenças, o trato com as questões como companheirismo e responsabilidade. “(...) *A interação e a descoberta das diferenças também são pontos bem ‘bacanas’ nas aulas de educação física* ”(E); “*E na Educação Física INTERAÇÃO porque a crianças estão sempre interagindo um com o outro, interagindo nas brincadeiras, na dança, no esporte. Com o profissional, né? Até a interação no toque*” (B); “(...) *Trabalha questões como companheirismo, espírito esportivo, dedicação, responsabilidade*” (C); “(...) *A Educação Física é uma prática social, que ajuda no desenvolvimento motor, na criatividade e no convívio social*” (H).

Por outro lado, como afirma Bracht (1992, p. 59), estas afirmações apontam para um papel positivo-funcional para o esporte no processo educativo, pois não partem de uma análise crítica das relações entre educação física/esporte e o contexto sócio-econômico-político e cultural em que se inserem. Elas partem da análise de Educação Física/esporte como instituições autônomas e isoladas, “ou quando muito, como instituições funcionais, ou seja, como instituições que devem colaborar para a funcionalidade e harmonia da sociedade na qual se inserem”. É necessário que se compreenda que valores, atitudes e normas ligadas ao esporte estão relacionados à significados mais amplos, que se estendem para fora da situação imediata do esporte. O autor ainda nos diz que, ao enxergarmos” sob a ótica estrutural funcionalista do esporte estaremos entendendo que o esporte educa, apoiando-se em idéias, como: todos podem vencer através do esforço individual, a criança aprende a conviver com as derrotas e vitórias, ensina a respeitar as regras do jogo (sem discuti-la), ensina competir,

desenvolve respeito, aprende a conviver com os demais, etc. Estes “efeitos paralelos desejáveis” (Ibid, p. 25) exercem, porém, uma função ideológica, conferindo ao esporte um status de principal legitimador da educação física na escola.

Ao realizarmos uma tarefa onde os participantes teriam que construir uma forma dançante para Educação Física, com o auxílio do plástico bolha, o esporte mostrou-se como o conteúdo socializador das crianças nas suas visões:

E - *“Eu logo pensei na bola, veio a bola na cabeça né? Ou alguma coisa que lembre integração, socialização, porque a educação física lembra tudo isso né? E acho que deveria ser com bola ou sem bola a educação física vale para isso, é o momento que a criança se solta.*

A - *“A atividade em conjunto”.*

E - *“Isso, isso...o coletivo né?” “O que vai representar o coletivo, a integração?”*



Foto 11 – A representação da Educação Física: a bola no centro e a atividade em conjunto

Este diálogo indica um modo de pensar que o/a aluno/a aprende através do esporte, que entre ele/ela e o mundo existem “outras pessoas”, que para convivermos socialmente é necessário obedecermos a determinadas regras, ter determinados comportamentos, a conviver com vitórias e derrotas, aprender a vencer através do esforço pessoal, desenvolver a independência e a confiança em si mesmas, etc. (BRACHT, 1992). *“Porque a criança se torna mais independente”* (G).

Além do esporte, como conteúdo mais importante a ser tratado nas aulas de Educação Física, as danças e atividades rítmicas, seguidas dos jogos e as brincadeiras também apareceram como conteúdos que influenciam positivamente na educação dos

alunos/as. Acreditamos que a dança e atividades rítmicas tiveram lugar de destaque devido à aproximação do grupo com este conhecimento durante os encontros.

Outro ponto interessante e que apareceu nas análises foi a questão da Educação Física como promotora da saúde por meio de atividades físicas. Para uma das participantes Educação Física é saúde: *“Na Educação Física é SAÚDE, né? Saúde porque faz ginástica, faz quem quer ter saúde”* (G). Esta mesma participante diz que estimula seu filho a participar das aulas de Educação Física *“Dizendo que é bom praticar atividades físicas”*(G). Outra participante diz que a Educação Física é importante para suas filhas, *“Para o conhecimento de seu corpo, identificando todos os benefícios que a atividade física traz para a nossa vida”*(E).

Segundo Oliveira (2004) o tema da saúde sempre esteve atrelado à Educação Física escolar, sendo que sua forma de entendimento e sua prática modificaram-se nas últimas décadas. A saúde que antes era entendida apenas como ausência de doença e práticas curativas, hoje está sendo entendida no campo da educação física sob duas formas: a da Aptidão Física Relacionada à Saúde (Health Related Fitness) e a da Promoção da Saúde (Health Promotion). A primeira estabelece uma relação entre educação física e saúde pela vida da aptidão, priorizando parâmetros fisiológicos e, a segunda, procura interpretar a saúde de forma crítica, reconhecendo seus diversos fatores influenciadores, além da prática de exercícios físicos.

Todavia, no cenário brasileiro há muitos autores que compreendem o discurso da Educação Física como promoção da saúde de forma simplista, deixando “lacunas” nas suas propostas. Schneider (1999) ao realizar uma crítica à concepção de Educação Física escolar direcionada à promoção da saúde de Guedes e Guedes (1994), encontra algumas destas lacunas no estudo destes autores quando, por exemplo, as crianças e adolescentes são tratadas como classes homogêneas e universais, distantes das condições de vida em que estão inseridas. Os autores tratam também da adoção de hábitos de vida saudável, mas como adotar estilo de vida saudável se as condições de vida da maioria da população são precárias, não há acesso a uma alimentação balanceada e a um sistema de saúde que possa atender as suas necessidades mínimas? Como essa proposta se diz crítica se o esforço intelectual não é prioridade?

Para melhor entendermos as idéias de Guedes e Guedes (1994) e compreendermos as críticas que Schneider (1999) realizou sobre o trabalho destes autores, faremos um breve resumo sobre a proposta dos mesmos para Educação Física

escolar. Segundo Guedes e Guedes (1994) a adoção de hábitos saudáveis precisa ser assumido pela escola, evitando que no futuro as pessoas possam sofrer de possíveis distúrbios degenerativos. Os autores alertam para a necessidade de se repensar os programas de Educação Física escolar e argumentam através de dados empíricos que a escola e, principalmente, a Educação Física, teriam a responsabilidade de “criar mecanismos alternativos que levassem os educandos a perceberem a importância de se adotar um estilo de vida saudável, fazendo com que os programas de atividade motora tornem-se um componente obrigatório no cotidiano das pessoas” (p. 4).

Para estes autores, a saúde é entendida como uma condição humana com dimensões física, social e psicológicas, cada uma caracterizada por um continuum com pólos positivos e negativos. A saúde positiva estaria associada à capacidade de apreciar a vida e de resistir aos desafios do cotidiano e não meramente à ausência de doenças (aí vale o que quase todos assumem como um dos discursos atuais: resista às tentações da gula e da preguiça, tenha hábitos saudáveis!). Já a saúde negativa estaria associada com a morbidade e no extremo à mortalidade. Dessa forma, ser saudável depende muito mais de uma atitude individual do que coletiva, e, portanto, já que o brasileiro não tem hábitos saudáveis, porque não é educado para isso, é função da escola e da Educação Física tratar de forma didática e pedagógica sobre esses assuntos. Com isso, os autores propõe um conteúdo programático para a educação física escolar no ensino fundamental e médio, com elementos norteadores para atuação dos professores nas escolas. Inicialmente o professor deverá ser capaz de diagnosticar e acompanhar os níveis de crescimentos, composição corporal e desempenho motor dos educandos, assim como ser detentor de conhecimentos sobre o funcionamento morfo-funcional do organismo humano (SCHNEIDER, 1999). É interessante notar, que mesmo esta proposta sendo construída há uma década, existem muitos professores que se valem de testes, como de aptidão e de composição corporal para “diagnosticar” seus alunos e/ou selecioná-los para determinado esporte ou prática corporal.

De acordo com Schneider (1999), o conhecimento priorizado para a formação dos educandos, segundo Guedes e Guedes (1994), deverá estar relacionado à atividades que possam permitir aos alunos a aquisição de hábitos saudáveis de vida e que serão adquiridos pela prática regular de atividade física (brincadeiras, jogos e competições esportivas). O objetivo, porém, destas atividades, será o de obter e manter

a aptidão física, que virá por meio da formação do hábito da prática regular de exercícios físicos, que deverá se prolongar para além dos anos de escolarização.

É interessante notar ainda na crítica de Schneider (1999), quanto ao conhecimento citado acima, que o mesmo está relacionado basicamente com a instrumentalização do corpo, movimento humano com base nas exigências do mercado, sendo a busca da saúde funcional uma forma de oferecer oportunidades aos educandos de apresentarem uma vida produtiva, criativa e bem sucedida, que neste caso encontra-se no bojo do modo capitalista de produção.

Notamos que o entendimento dos participantes em relação a este tema estava limitado a esta idéia, transparecendo o conceito que para obter saúde é necessário praticar atividades físicas e, a educação física por tratar do “físico” na escola, deve oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento saudável dos/das alunos/as.

Ao perguntarmos às famílias se havia alguma oposição à prática de Educação Física, suas respostas estavam atreladas também à idéia da saúde como base para prática da Educação Física, pois se as crianças encontram-se saudáveis não haveria motivos para que elas não a praticassem: *“Porque são crianças saudáveis, não vejo nada que elas não possam fazer”* (E); *“Porque tudo que vem da ginástica é bom para ser praticada”* (G); *“Porque acredito que possa fazer todas as atividades, a não ser se estiver com algum machucado ou doente”* (H).

Não queremos dizer com isso que atividade física não exerce influência sobre a melhoria do estado de saúde, quando praticada de forma correta, mas não nos deixarmos levar por formas simplistas como a de que, a atividade física por si só é capaz de gerar saúde. Ela deve ser compreendida de forma crítica e abrangente (como um componente de inúmeros fatores: habitação, tempo livre, cultura, realidade econômica, etc.) e não se configurar na escola apenas para tentar resolver um problema didático-pedagógico, ou seja, a falta de propostas pedagógicas consistentes. A questão da saúde deve sim estar presente nas aulas de Educação Física, oportunizando aos alunos práticas e movimentos que possam promovê-la, de forma consciente e crítica. É tarefa do/a professor/a, instrumentalizar os/as alunos/as para a autonomia quanto à exercitação física permanente, mas não só fazê-los/as entender que o movimento traz repercussões orgânicas, fisiológicas e estéticas, mas que ele possui significados histórico-culturais determinados e que, portanto devem ser entendidos como algo mais complexo. Ajudá-los/as a entender que uma busca permanente por saúde, através das atividades físicas,

não deve ser somente o principal eixo para evitar doenças ou para manter o corpo “em forma”, mas uma busca constante para garantir a dignidade e a condição humana.

Não é função da Educação Física corrigir as falhas da sociedade, nem tampouco resolver o problema da saúde brasileira por meio da prática de atividades físicas, mas conscientizar os alunos de que a sociedade capitalista afirma uma falsa realidade de que o indivíduo é o principal responsável por seu estado de saúde ou doença, retirando a possibilidade de se entender que saúde-doença é também um problema social. Como questiona Santin (2003) “e se ao invés de exercícios físicos víssemos movimentos humanos?”

A atividade física vista de forma isolada e exclusiva, resulta num equívoco pedagógico. A concepção do físico e mental torna “factível” a educação do físico isoladamente, o que reforça a idéia do corpo dividido em partes. Esta dualidade, herança cultural dos séculos passados, colabora com a compreensão no campo da educação física do ser humano apenas físico. Este entendimento limitado, baseado numa perspectiva dualista tem de um lado o corpo e, do outro, o espírito ou a mente. Santin (2003) diz que os proclamados ditos “*mens sana in corpore sano*”, o cartesianismo que primazia a “*res*” pensante sobre a “*res*” extensa, bem como os constantes apelos da sociedade por um corpo esteticamente perfeito, afastaram a Educação Física do ser humano, tornando-a ao invés de arte, instrumento ou função; ao invés da criatividade, técnica e mecânica. Este autor ainda diz que na medida em que as atividades educativas se concentrem somente no desenvolvimento físico, pouco ou nada consegue sensibilizar o mundo da educação.

Ao realizarmos uma leitura de história da Educação Física perceberemos que alguns discursos ficaram ainda presos por uma estereotipia de cuidar do físico, sendo que esta visão além de cair no senso comum, fomentou a construção de conceitos reducionistas que separam o corpo da alma, o fisiológico do cultural, e assim por diante. Estas visões passaram a ser aceitas pelas pessoas com frases prontas como: “Educação Física trata do físico”, “Educação Física é boa para desenvolver o corpo e a mente”, sem o entendimento necessário e sem consciência crítica. Assim, aprendeu-se a enxergar apenas os fragmentos e não a totalidade, o corpo como instrumento que deve corresponder às verdades estabelecidas historicamente, um objeto valioso para as ciências, para o mercado e para a própria Educação Física.

Esta visão dicotômica esteve ligada às falas das participantes nas rodas de discussão: “*A Educação Física... o desenvolvimento físico e mental. Porque todo mundo tem o desenvolvimento físico e mental, mental ali entraria até o social [...]. Acredito que tem até uma explicação científica para isso*” (E). O significado da Educação Física para algumas participantes mostra também esta visão na resposta do questionário inicial: “*Movimentos corporais que auxiliam na saúde do corpo e da mente*” (E); “*Movimento do corpo e da mente*” (G); “*Praticar esporte é muito bom para o corpo e mente*” (F).

Ao analisarmos estas falas percebemos que tanto esporte como a atividade física estiveram ligadas a um conceito de ser humano dividido em partes, a um conceito de corpo como instrumento e objeto, um corpo organismo que pode ser melhorado por meio dos esportes e das atividades físicas, um corpo disciplinado e adestrado para atender as exigências do mercado. Segundo Gonçalves (2006, p. 30) o modelo deste corpo-instrumento reduz o corpo a uma materialidade desvinculada de subjetividade, tornando-o independente, acentuando a dissociação entre razão e afetividade, entre afetividade e sexualidade, entre indivíduo e sexualidade. A valorização do corpo como instrumento de produção para a sociedade capitalista, contribuiu para torná-lo semelhante uma máquina a serviço desta sociedade e ao seu aparecer como mercadoria para o consumo, para o prazer e a fantasia alienada.

O corpo é, assim, solicitado a substituir um real encontro com o Outro, e o relacionamento humano, em lugar de expressão da totalidade humana, assume a forma de relações entre mercadorias. Dessa forma, as relações do homem contemporâneo com a sua corporalidade, ao mesmo tempo que são uma consequência histórica da visão dualista de corpo e espírito, tendem a perpetuar esta dicotomia (Ibid, p. 32).

Esta compreensão, somada ao desenvolvimento de uma cultura narcísica, veiculada principalmente pela mídia, onde a imagem corporal é valorizada por parâmetros de beleza física, que devem ser copiados por todos/as, leva o ser humano a submeter-se a diversos tipos de intervenções e práticas. Aquele/a que está “fora do padrão” de beleza é isolado/a socialmente do grupo, sendo que nesse perverso sistema, velhos, gordinhos e pessoas diferentes do padrão de “normalidade” são excluídos ou culpabilizados pelo fato de estarem ou não saudáveis ou em boa forma física.

Conforme Quint e Matiello Jr. (apud PIRES, 2002) a culpabilização da vítima é uma estratégia que transfere para o indivíduo a responsabilidade por estar ou não

saudável e em boa forma física, pois basta que ele escolha a opção de uma vida mais saudável e um corpo mais bonito. De acordo com estes autores,

O exercício físico, destituído de sentidos emancipatórios do se-movimentar humano pela ideologia do mercado, é imposto à sociedade através desta aliança entre ciência e mídia e consumido como o remédio amargo oferecido pela “cultura do medo e da culpa” contra a dor de sentir-se diferente ou não saudável, desconsiderando a multifatoridade que caracteriza as causas e as possibilidades de ação nessa área (p. 90).

Além disso, o corpo na mídia e principalmente na televisão aparece com um forte apelo à sensualidade, levando as pessoas ao consumo rápido dos bens produzidos pela indústria cultural e apressando a infância e a adolescência. Exemplo deste são as “danças da moda”, como as coreografias que incitam ao sexo e que acompanham algumas músicas de funk.

Aos poucos, porém, ainda de forma tímida, a visão de Educação Física começou a delinear-se em relação ao movimento humano: “*Educação Física MOVIMENTO... Educação Física tem os movimentos, seja esportivo, seja na dança (...).*” (H); “*Expressão de movimentos corporais (...)*” (C); “*É a descoberta do corpo, dos movimentos, das suas possibilidades*” (A). Quando dizemos de “forma tímida”, estamos entendendo que a visão das participantes em relação ao movimento humano ainda se apresenta de forma reduzida, mas que, por outro lado, o reconhecimento de que um dos pontos de referência para a fundamentação da Educação Física é o fenômeno movimento, podemos considerar que houve avanços significativos nas percepções dos participantes. Considerando que inicialmente a Educação Física era tratada principalmente como esporte ou atividade física, o fato do movimento ter sido reconhecido como um dos seus elementos constituintes pôde ampliar o leque de significações da Educação Física e permitir uma maior aproximação com a família.

Bracht (1992) aponta alguns elementos que fundamentam a Educação Física na escola: educação através do movimento – o movimento como fenômeno que estabelece as relações do homem com o mundo e com as relações que os homens desenvolvem para seus corpos (em condições histórico-sociais específicas e determinadas); a educação do movimento – a cultura corporal/movimento que foi e é produzida pelo homem e que deve ser veiculada pela instituição educacional, de forma crítica e superadora e, a educação para o movimento- a educação para o mundo do não-trabalho, para os movimentos lúdicos.

Embora não conseguíssemos construir com as famílias, uma visão de Educação Física pautada nestas três considerações, já que uma mudança de imagem de educação física implicaria em outras mudanças mais abrangentes, como visões de mundo, de ser humano e sociedade, percebemos que as participantes pelo menos ampliaram a gama de possibilidades de movimento, de vivências e/ou experiências corporais e descobriram que a educação física trata-se muito mais do que um simples “fazer motor.”

Segundo Santin (2003) o movimento humano não pode ser limitado ao físico, pois ele deve ser compreendido no contexto de todas as dimensões humanas. Ele representa um comportamento, uma postura, uma presença, uma intencionalidade e, portanto, não é só linguagem, mas também está repleto de simbologia

Pensamos que para isso é necessário enxergar o ser humano com um todo e não dividido em partes, pois a vida é um movimento constante. Os exercícios físicos, o pensamento, o gesto corporal, os sentidos... tudo isso é movimento humano e encontra-se articulado e relacionado no corpo. Neste sentido, entendemos assim como Santin (2003) que o indivíduo precisa desligar-se da idéia de que seu corpo é um objeto ou instrumento funcional, mas precisa pensar-se em viver-se corporalmente. E a Educação Física tem a função de proporcionar e orientar este viver corporalmente, de forma que o ser humano possa escutar a fala da corporeidade e vivê-la harmoniosamente.

Pensamos também, assim como Kunz (2006c) que o movimento humano é uma espécie de diálogo do homem com o mundo, um “se-movimentar” caracterizado como uma experiência estética. Neste sentido, a análise dos seres humanos que se movimentam, não deve ser observada apenas sob os aspectos físicos ou biológicos, mas de forma ampla, já que um “se-movimentar” natural nunca é neutro, ele sempre mostra algo, realiza ou significa algo. “O movimento, assim, não é objeto, mas sim meio e pré-condição para as experiências humanas mais ricas e variadas” (Ibid., p. 20). De acordo com Trebels (apud KUNZ, 1991, p. 163) movimento é “uma ação em que um sujeito pelo seu ‘se-movimentar’, se introduz no Mundo de forma dinâmica através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio.”

Ao considerarmos este tipo de análise do movimento humano, pudemos perceber que todos os gestos, fossem eles dançantes ou não, estavam imbricados de intencionalidades, de experiências e significados. Traziam em si, além da mecânica e da técnica necessária para sua realização, sentimentos, emoções e símbolos que ao serem desvendados no grupo provocavam um constante diálogo com o mundo. Este diálogo

com o mundo permitiu, por vezes, o conhecimento de si e dos outros e se constituiu como porta de entrada para a interpretação dos dados da pesquisa, principalmente durante as vivências em dança.

Outro ponto que merece ser destacado nas análises diz respeito às aulas mistas em educação física. Ao indagarmos sobre o que as participantes achavam da participação de meninos e meninas nas aulas de Ed. Física, apenas uma das participantes disse que os dois sexos deveriam ser separados durante as aulas porque “... *os meninos são mais agressivos*” (G).

Segundo Romero (1995) é na família que se inicia o processo das definições de papéis sexuais, sendo que, no caso do homem, as opções de comportamento são ampliadas, no caso da mulher, reduzidas. As atitudes mais adequadas para os filhos/as, de acordo com o sexo, são definidas pela família e mais a frente sendo reforçadas pela escola durante a sua formação.

Assim, habilidades como força e atitudes como agressividade, são construídas pela família e por outras instituições sociais como tipicamente masculinas e, outras como delicadeza e leveza para as mulheres. Desta maneira, do discurso do senso comum, atividades como futebol, cujas habilidades exigidas são típicas de meninos, acabam excluindo as meninas, principalmente por elas serem consideradas “mais frágeis”. Para elas, as atividades como dança são as mais adequadas, já que necessitam de leveza e delicadeza.

Saraiva (2005) reforça o pensamento de que a família patriarcal monogâmica é uma instância fundamental na socialização dos indivíduos e palco de legitimação de estereótipos. Cabe a ela a tarefa de educar para o comportamento autoritário, sendo que a administração do lar transforma-se em serviço privado, tradicionalmente desempenhado pelas mulheres. Para as mulheres resta então, pouca possibilidade de tomar parte na produção social³⁰, na esfera da ação política e na formação de opinião, já que são oferecidos maiores prestígios ao desempenho do papel masculino (papel da esfera pública). “Da esfera privada, a família é o palco principal, estabelecendo para seus membros as práticas e os rituais, as intrigas e os conflitos que configuram o cerne da sociedade civil” (p. 52).

³⁰ Segundo Saraiva (2005, p. 52) o sentido de produção social refere-se a produção de bens materiais e a prestação de serviços, que se dão na esfera pública, a partir da modernidade. Para a autora ainda não entra em questão o entendimento de que “serviços domésticos” ou a administração do lar, como entende-se hoje, venham a fazer parte dessa produção social.

Este tipo de família, que perdurou, porém ganhando alguns contornos (podemos dizer, poucos contornos) até o final do século XIX, foi substituído no Brasil nas décadas iniciais do século XX, pelo modelo de família nuclear burguesa. Nesta família está presente, novamente, um modelo de mulher voltada para a intimidade do lar e do homem como principal provedor. Considerando que, na realidade brasileira, o que ainda predomina é o padrão histórico de família, ou seja, casal com filhos, podemos dizer que ainda o pai é aquele que tem mais autoridade, mais força física, maior autoridade moral a respeitar. “Esse poder, sendo transferido aos filhos homens, renova o ciclo da superioridade masculina, à medida que, na falta do pai, é o filho homem, que herda a ‘autoridade econômica’ (SARAIVA, 2005, p. 56). É comum ainda ouvirmos os pais falarem aos filhos quando saem para trabalhar: “Cuide de sua mãe e de seus irmãos menores, porque agora você é o chefe da família.”

Apesar de a mulher estar cada vez mais assumindo novas funções e/ou acumulando-as, é delas ainda o papel de cuidar do lar, da educação das crianças, de participar da vida escolar dos filhos, etc. Ao questionarmos as participantes sobre a participação da família na escola, é interessante notar que quando a família é chamada para reuniões ou outras atividades é a mãe que comparece e se interessa mais pela vida estudantil dos filhos/as.

O mundo mudou. Existem casais experimentando novos arranjos familiares. Mas a velha divisão de papéis insiste em se manter: o pai trabalha e por isso não precisa participar da educação das crianças, que é de responsabilidade da mãe. Mesmo que a mãe trabalhe fora, ainda resiste em abandonar o que fez durante muito tempo...(TIBA, 2002).

Vivenciando assim estas estruturas durante toda a vida, a criança acha “natural” que o homem exerça esse pátrio poder, e a mãe seja a protetora, aquela que faz a sua comida, cuida dos serviços domésticos e da vida na escola, etc. Ao serem determinados papéis diferentes para os sexos, no interior da família, e na medida em que esses estereótipos são internalizados pelas crianças como verdades absolutas, ao chegarem na escola acabam sendo reproduzidos em outras ações. Nas aulas de Educação Física, especificamente, é comum então que ocorra a separação de alunos, de acordo com o sexo, já que existem brincadeiras ditas de meninos e de meninas. O/a professor/a de Educação Física então, ao oferecer atividades diferentes para os sexos e separá-los, reforça a postura assumida pela família e pela sociedade, ou seja, o preconceito relacionado ao gênero.

Nossa posição é a de que o/a professor/a de Educação Física deve se preocupar com as questões das relações de gênero, considerando que este conceito refere-se à masculinidade e feminilidade socialmente convencionadas, em contraste com a noção de sexo, que define homem e mulher pelo seu equipamento biológico (SCOTT, 1995; LOURO, 1995). De acordo com Louro (1995) gênero refere-se ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa determinada sociedade, num certo grupo, em determinado contexto. Ou seja, não é a diferença sexual entre homem e mulher que irá determinar ou delimitar as questões sobre gênero, mas as formas como estas diferenças são concebidas nas diferentes culturas.

Ao tratarmos destas relações como algo que está imerso na cultura e nas relações de dominação entre homens e mulheres, podemos perceber que não se trata somente das diferenças biológicas, mas de todo um contexto social e político que engendra estas relações. Segundo SARAIVA (2005, p. 172) a Educação Física escolar é o lugar onde as diferenças entre homens e mulheres se acentuam, pois “tem se desenvolvido como uma ‘atividade’, em que o movimento é considerado a partir das disponibilidades/possibilidades físicas que os seus executantes oferecem.” Portanto, torna-se necessário que ela se configure num espaço onde sejam oferecidas oportunidades iguais para meninos e meninas, capacitando-os para as escolhas conscientes, para as ações coletivas e para o desvelamento de estereótipos que são construídos em relação à categoria gênero.

Acreditamos também, assim como Brodtmann e Kugelmann (apud SARAIVA, 2005), que a viabilização de aulas coeducativas em Educação Física possa ser uma importante oportunidade para ampliar as vivências esportivas para ambos os sexos, com o conseqüente alargamento das capacidades motoras e possível aquisição de condições para práticas de lazer. Neste sentido, tanto meninos quanto meninas teriam oportunidades de participar das mesmas modalidades, exercícios e atividades, sejam elas, dança, futebol, atletismo, atividades de expressão corporal e outros. E quanto ao alargamento de capacidades motoras, a oferta dessas vivências nas aulas de educação física possibilitaria a superação de limites, oportunizando principalmente o reconhecimento de capacidades e a experimentação de formas de comportamento de outro sexo, sem o risco de abalar elementos importantes da própria identidade.

De acordo com Saraiva (2005, p. 182) a separação de meninas e meninos nas aulas de educação física deveria ser evitada,

porque somente em conjunto poderão ser buscadas a igualdade de chances, a desconstrução da relação de dominação e a quebra de preconceitos entre os sexos, fatores esses necessários para a construção de relações entre iguais que, julga-se, podem impulsionar a transformação social.

As demais participantes, contudo, acreditam que as aulas devem contemplar a participação de meninos e meninas, pois: *“Não há diferenças (algumas fisiológicas) entre meninos e meninas na prática de atividades físicas”* (A); *“Para possibilitar vivências mútuas, proporcionando ambos os sexos a aprender a colaborar, repartir, compartilhar suas experiências e expor suas idéias”* (B); *“Faz parte da integração do grupo. Acredito que todos são capazes de realizar determinada atividade, independente de ser menino ou menina”* (C); *“Não queremos que nossas crianças aprendam a conviver e a respeitar as diferenças? Então meninas e meninos podem sim dividir as mesmas atividades, só assim aprenderão a respeitar limitações e as diferenças do outro”* (E); *“(…) ajuda no desenvolvimento mútuo, na criatividade e no convívio social”*(H).

Apesar das respostas destas participantes apontarem para a importância das aulas mistas em Educação Física, ao tratarmos com um grupo pequeno, e, que, portanto, refere-se a um pequeno recorte na realidade da comunidade, torna-se importante que a escola traga para as famílias a discussão de algumas questões como: papéis sexuais estereotipados, opressão feminina, dominação masculina e o direito à igualdade nas aulas de Educação Física.

Na compreensão de uma Educação Física voltada para a escola e, portanto, para a formação de seres humanos mais críticos, conscientes e sensíveis, torna-se necessário que se busque não só entre os alunos e professores uma possível transformação, mas também entre os demais atores sociais que nela se inserem. Quando dizemos que os outros atores sociais também devem se envolver nas questões da Educação Física, tentamos buscar subsídios para que sejam ampliadas as redes de significações as quais a Educação Física comumente é tratada. Queremos que a família também faça parte dessa construção, e que se insira em constante comunicação com a escola para que possa compreender melhor os objetivos da Educação Física. Por outro lado, é importante que saibam como e por que o professor conduz os conteúdos, se há preocupação com temas mais complexos, pois muito mais do que um simples “fazer motor” e “treinar” há outros condicionantes que perpassam as ações educativas (condições de vida, aspectos

culturais, etc.). *“Muitos pais realmente desconhecem as aulas de Educação Física, acreditam que seja a mesma prática que realizavam no seu tempo de escola”* (A).

Se as famílias estudadas dizem estimular a prática de Educação Física na escola, sugerindo ações como: *“Conversando e sugerindo brincar com primos/amigos o que aprende nas aulas de Educação Física”* (C); *“Gosto de falar sobre meu tempo da adolescência, pois sempre participei das aulas com muito entusiasmo. Como dizem: ‘O exemplo é melhor que qualquer palavra’ ”*(E); *“Dizendo que é bom praticar atividades físicas”* (H), é importante que saibam que outros estímulos possam ser dados. O/a professor/a de Educação Física tem papel preponderante na ampliação e na compreensão de novos sentidos para a Educação Física na escola.

Segundo estas famílias todos/as os/as filhos/as contam em casa o que acontece nas aulas de Educação Física e que há interesse delas pelos conteúdos que são aprendidos nesta aula. Os filhos/as, por sua vez, demonstram interesse e disposição em relação às aulas. Partindo destas análises, acreditamos que a família, servindo-se de suas características de instituição social, principalmente de seu poder de coerção, pode através de estímulos levar os/as estudantes a virem a compreender a Educação Física sob seus diversos aspectos, entre eles questões como a sensibilidade, a aprendizagem social, o conhecimento de si, etc. Estes estímulos, todavia, precisam ser construídos de forma consciente e crítica com os/as professores/as de Educação Física e os conhecimentos produzidos pelo campo, com vistas à transformação da realidade, a fim de que não se configurem em mera repetição de conceitos e idéias.

Sabemos que a transformação não depende somente da “boa vontade” dos/as professores/as de Educação Física, outras discussões e polêmicas perpassam esta rede de relações, como é o caso da formação universitária e da formação continuada. Estes temas, porém, apesar de importantes, não foram abordados em profundidade devido à tentativa de sistematizar os objetivos a que estávamos nos propondo. Isto implica não só em fazer uma leitura da sociedade em que vivemos, como também em projetar uma sociedade que almejamos, uma Educação Física que contemple não só as questões ligadas ao desenvolvimento da criança e do adolescente, mas da sociedade como um todo, ligando-a às questões da família.

Ao nos propormos a realizar mudanças na esfera das atividades humanas, precisamos pensar que elas estão intimamente ligadas a idéias, valores e significações e que para transformá-las ou re-significá-las implica em mudanças de pensamento. Para

tomarmos atitudes práticas, é necessário que se intervenha com uma compreensão prévia. Isto significa que ao termos a capacidade de decidir sobre aquilo que queremos, podemos, por exemplo, aceitar que o/a professor/a de Educação Física é um treinador/a ou que as aulas mistas são prejudiciais ao desenvolvimento dos/as educandos/as. Estas compreensões, por sua vez, são construídas pelas relações entre os seres humanos, por meio de discursos ideológicos da família, da escola, do Estado, da mídia, etc. Aceitar ou não determinadas posições vai depender dos critérios ou razões, sendo que as decisões podem surgir de dois caminhos: um do estudo, da discussão e da análise; o outro, por imposição autoritária ou arbitrária (SANTIN, 2003). Portanto, precisamos saber (professores/as, família, escola, alunos, etc.) que tipo de seres humanos queremos ser e como queremos viver. Que tipo de aulas devem ser realizadas para que se busque uma melhor compreensão desta realidade; qual a Educação Física que queremos; qual o tipo de professor/a que vai auxiliar nesta compreensão.

Transformar a figura do/a professor/a de Educação Física, substituindo a idéia de treinador/a para educador/a, de atleta para orientador/a não é tarefa fácil, principalmente porque sua legitimidade se caracteriza a partir dos significados que os indivíduos em sociedade lhes conferem.

Cabe então, ao/a professor/a de Educação Física, com todas as dificuldades inerentes a sua profissão (baixos salários, condições precárias nas escolas, falta de material adequado, formação deficiente, etc.) saber intervir para uma compreensão da família de que a Educação Física não trata somente do físico, pois isto limita a tarefa educativa frente ao ser humano. Cabe a família procurar subsídios e formas de aproximação com a escola, para que se insira ativamente no processo educativo. Cabe a escola abrir espaços para estas famílias e deixar a porta da frente aberta à Educação Física, tratando-a como um campo de conhecimento que trata do movimento humano expressivo e intencional, a partir das possibilidades culturais e sociais dos seres humanos.

5.1.4 As Possíveis relações entre a Educação Física, a família e a dança

Ao procurarmos possíveis relações entre a Educação Física e família por meio da dança na escola encontramos nas análises dos dados ligações que foram percebidas pelos participantes como eixos que se interligavam e se complementavam entre si. A ligação que pode ser mais observada esteve relacionada com o movimento humano: “*Eu*

vejo o movimento. Porque a dança... Tem movimento, a Educação Física também e a Família também tem movimento próprio (...)” (H). Esta observação pode também ser confirmada pelas respostas obtidas pelo questionário final: *“Todas as três possuem, movimentos, limites e estão interligadas”* (B); *“Porque todos os três possuem movimentos, que precisam ser entendidos e internalizados por seus integrantes”* (E).

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

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

Neste sentido, a questão do envolvimento corporal, ligada à possibilidade de expressar e desenvolver sentimentos e emoções foi abordada: *“Eu vejo como complementos. São formas de expressão, de possibilidade de relacionamentos, maneiras de descobrirmos os nossos próximos. De nos abirmos para o ‘toque’, para um ‘abraço’, para uma manifestação física de carinho.”*; *“A ligação dos temas começa, ao meu entender, com o toque. Com um abraço da mãe no filho bebê, com a descoberta do corpo pela criança, com o auxílio nos primeiros passos... enfim, com o apoio que uma criança precisa e recebe primeiro na família para se desenvolver física e psicologicamente, percebendo seu corpo e suas potencialidades”* (A); *“Há envolvimento entre pessoas, desenvolvimento emocional e corporal”* (C).

O movimento é a expressão do existir humano, possuidor de significado para o sujeito que se movimenta e percebido tanto pelo/a ator/atriz do movimento tanto por aquele que se relaciona. Pode também não significar algo definido, mas suscita toda uma variedade de percepções. A criança, principalmente, aprende por meio de uma experiência corporal-sensível, ligada ao mundo, visível. Portanto, o seu “ser/estar no mundo” é determinado por sua ligação corporal com o mundo. Ao nascer a criança têm o primeiro contato da mãe por meio do movimento, do toque, mesmo que este não seja de carinho (afinal observamos atônitas mães jogando seus filhos nos rios e latas de

lixo), mas trata-se do movimento como algo que liga o ser humano ao mundo. É uma das referências de sua ligação com o mundo e com as seres que a rodeiam, da noção de pertencimento da humanidade.

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

É no movimento e pelo movimento que o ser humano ganha uma melhor imagem de si, entra em contato com outros e forma grupos sociais com os quais ele deverá, também, definir-se como elemento integrante para poder se movimentar de forma coletiva. Os seres humanos percebem o mundo em todos os sentidos. Eles movem sentimentos e sentem o que os move (LAGING, 2006, p. 126).

A interação e a união também foram mencionadas, pois ambas interagem uma com a outra por meio das relações que são estabelecidas tanto no seu interior como entre as três instâncias: *“Com a união né?”* (G); *“Interação. Me veio na cabeça interação Porque tá um interagindo com o outro, na Educação Física, na Família. O que veio prá mim foi interação. Um liga o outro, na interação”*(B).

É importante lembrar que em alguns encontros os/as filhos/as das participantes envolveram-se nas atividades, proporcionando uma maior interação entre as mães e as demais participantes.



Foto 12 – Participação dos/das filhos/as nas vivências: Filha e filho de duas das participantes do grupo envolvendo-se nas vivências

Outro eixo de ligação citado foi a disciplina, entendida pela participante e compartilhada pela maioria das participantes, com a questão do respeito e dos limites.

Segundo ela, atualmente, tudo passou a ser muito permissivo, se perderam valores e parâmetros, parece não haver mais controle de nada e respeito a ninguém (cada um faz o que quer), seja na escola ou na família: *“Disciplina. Me veio pela primeira vez a palavra disciplina na cabeça, porque é uma coisa tão perdida hoje em dia né? Não a disciplina de exército, todo mundo a marchar, não é isso. A disciplina mesmo de saber quando parar, quando começar, respeitar o espaço do outro. Eu digo disciplina neste sentido. E a Dança, Educação Física e a Família, já pensou se as três caminhassem juntas? Sabe, a disciplina, a questão do respeito ao corpo do outro, o respeito ao espaço do outro. Na família tem que ter isso, na Educação Física tem que ter isso e na dança tem que ter isso, né? Então eu falaria disciplina num sentido bem mais amplo tá? Não naquela disciplina: ‘Não Senhor, Sim Senhor’, não é isso. A disciplina de respeitar o corpo do outro, de respeitar o espaço do outro, de ouvir, né? De saber esperar a sua hora de falar”*(E); *“Aí também entra junto os valores, né? Está se perdendo muito os valores hoje em dia”*(H).

Outra participante colabora com esta idéia e diz que o respeito é o eixo de ligação entre os três temas: *“O respeito né? Respeito pela pessoa, respeito pela música, respeito pelo esporte, né? (pausa) Respeito na família, porque sem a família vira uma baderna. Porque se o filho não respeita o pai e a mãe como é que vai respeitar o professor de educação física, não vai respeitar um colega de dança, então, se o pai não for respeitoso com o filho em casa, se ele for pra um lugar ele não vai ter respeito com o pessoal que tá num núcleo junto”* (F).

Entendemos que tanto a disciplina quanto o respeito devam sim estar ligados aos três eixos, afinal, a ausência de seriedade no ensino da Educação Física e da dança como algo que é muito “à vontade e livre” tende acentuar a visão de que estes campos de saber são supérfluos. O cumprimento de certas regras e o respeito são importantes para um convívio harmônico no meio social. Na dança se não houver disciplina, a dinâmica, de uma coreografia não será aprendida, se houverem faltas e se os/as participantes não prestarem atenção para “pegar os passos”. Na Educação Física acontece algo parecido, se não deixarmos claros e não construirmos juntos com os alunos as regras de convivência do grupo, estaremos nos esbarrando ainda mais nas problemáticas, como agressividade e violência. *“Assim Andresa, eu não tô na aula de Educação Física, mas o que a gente consegue observar... a questão da própria agressividade, que tu não respeita o corpo do outro entendeu? Eles não respeitam o*

corpo do outro, é um corpo que tu pode bater, chutar, eles não tem essa noção do respeito, não é só a coisa material como o lápis, o caderno do colega, é o corpo do colega. Eles podem bater, chutar, empurrar, né? É muito explosivo, muito agressivo. Eu percebo isso pelo menos assim, olhando eles no recreio, nas brincadeiras que eles fazem” (A).

Na família a ausência de parâmetros e valores também pode fazer com que tudo seja permissivo, fazendo com que tudo seja relativizado, afinal, em nome de uma individualidade desmedida e egoísta e em nome da ausência dos pais em casa, os mesmos acabam fazendo todas as vontades dos filhos. Construir limites é um ato educativo, faz tanto crianças como jovens aprenderem a respeitar o espaço do outro como enxergarem que elas são necessárias para a sobrevivência do grupo. “Defender-se dos maus tratos, inclusive vindos das crianças, é um gesto tremendamente educativo, além de ser ético e próprio de um verdadeiro cidadão.” (TIBA, 2002, p. 40).

Em uma roda de discussão o diálogo abaixo ilustra esta problemática:

E - *“É isso que tu falou na questão do jovem né? Tudo pode, passou a ser muito permissivo.”*

A - *“É o que a gente vê dentro de sala de aula, muitos deles agem como se tudo pudesse, eles não respeitam o professor que está dentro da sala, na frente berrando prá chamar atenção, eles não respeitam quem tá preparando uma aula, quem tá ali organizando, eles não respeitam. Se em casa tudo pode, na escola também tudo pode, entendeu? E daí acontece como aconteceu lá (e fala de um episódio que aconteceu na escola onde a mãe desrespeitou a professora)”*.

Todas essas compreensões, ou seja, estas possíveis ligações partem inicialmente da família, pois parte dela para as “*outras coisas*” acontecerem. Dança e Educação Física vão ajudar, mas parte primeiro da família. A família é a base de tudo: *“E aí se perdeu na família, se perdeu na base, [...], se perde em tudo, se perde na Educação Física, na dança e em outras áreas (...). Se tem disciplina, se tem união, se tem interação (na família), eu acho que consequentemente isso passa né?” (pela dança e pela educação física) (E).* A participante H no questionário final também compactua com esta idéia e responde: *“Acredito que as três estão sempre juntas, e a família é a ligação para que tudo flua bem.”*

Mesmo questionando durante as entrevistas e discussões que ao afirmarem que a família era a base de tudo, havia possibilidade de constituir-se uma via de mão dupla,

pois se uma “coisa” dependia da outra os três temas poderiam apresentar-se interdependentes um dos outros. Elas concordaram dizendo que o trabalho desenvolvido na educação física e na dança também reflete na família, mas continuam afirmando que o início de tudo é a família, a base, pois se ela se desestrutura o trabalho em dança e em Educação Física ficam mais difíceis de serem realizados: *“Mas se desestrutura aqui (na família) vai ser mais difícil. Aí o trabalho daqui (da dança e da Educação Física) vai ser bem mais penoso prá que se reflita aqui (na família)”*(E).

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

6 SEXTO ATO

MÚLTIPLAS DANÇAS

6.1 Últimos passos

Ao aplicarmos o questionário final³¹ descobrimos que as percepções iniciais sobre os três eixos temáticos (dança, Educação Física e família) foram ampliadas, novos interesses surgiram e que o projeto contribuiu de alguma forma para a vida das participantes, tanto no que se refere à sua vida pessoal como na profissional e familiar. Mesmo presentes nas falas das participantes e nas observações dos encontros, as respostas do questionário final deixaram mais claro as percepções e significados finais do grupo em relação aos três eixos temáticos e a influência da pesquisa para suas vidas.

a) As novas percepções sobre a dança, Educação Física e família:

Notou-se uma ligação maior da dança com a questão do movimento humano, sendo que a percepção de que temos e somos um corpo que dança e que se comunica consigo e com outros expressando seus sentimentos passou a estar presente nas falas das participantes. Os momentos de alegria proporcionados pela dança e o desenvolvimento da criatividade também foram citados, sendo que a alegria foi elemento constante nas aulas e refletiu-se nas respostas: “*A expressão artística do Corpo. O Corpo em movimento, sincronia, ritmo. Leveza e força. Criatividade em ‘brincar’ com as sensações físicas, corpóreas*” (A); “*Movimento, interação, momento de alegria com variados ritmos*” (B); “*Muito mais que movimento, ritmo e sim expressão de sentimentos, demonstração de atitudes*” (C); “*Uma maneira de interação, de alegria, de movimentos, de reconhecimento do próprio corpo e do corpo do outro*” (E); “*Gostei bastante, aprendi passos, de dança*” (F); “*Passou a ser uma coisa muito gostosa em que nos conhecemos umas as outras*” (G); “*Para mim a dança é um momento alegre, no reconhecimento do próprio corpo e de encontro com o próprio ‘eu’. Dançar é criar, é movimentar-se é estar em sincronia com a vida*” (H).

Duas destas participantes, porém, dizem que os conceitos sobre dança continuaram os mesmos, mas que os momentos dos encontros oportunizaram o

³¹ Este questionário foi entregue e respondido no último dia de intervenção 01/10/08. Para uma das participantes, que estava morando em outra cidade, foi enviado o questionário por e-mail e a mesma prontamente respondeu.

desenvolvimento de novas amizades, a socialização e o aprendizado de novos passos de dança.

Após o envolvimento no projeto, todas as participantes, com exceção de uma delas que não respondeu esta pergunta, dizem se interessar mais pela dança procurando “leituras” mais apuradas quando o assunto é dança, seja na televisão ou em apresentações e movimentando-se (dançando) mais. Além disso, o fato de que a criação em dança pode ser realizada pelas participantes também fez com que despertasse um maior interesse e um maior conhecimento do seu corpo: *“Sempre gostei de Dança. Já fiz parte de um grupo de Dança e me envolvia muito, adorava mesmo. Mas sentir a dança sendo criada por mim, nos mais diferentes e também nos mais cotidianos movimentos foi muito interessante. Ver como podemos tirar das coisas mais simples da nossa vida diária inspiração para movimentos planejados, sentidos e pensados na dança.”*(A); *“Com certeza fiquei mais interessada nos vários tipos de dança.”*; *“Conhecendo meus limites, outros ritmos”*(B); *“Tenho o olhar mais atento as atividades com dança (na minha vida e televisão)”*(E); *“É sentindo prazer no que faço”*(G); *“Procuro me movimentar e dançar mais, até mesmo em casa. Procuro ler temas sobre dança e ter mais atenção nos movimentos da dança, em uma apresentação”*(H).

Não conseguimos verificar muitas mudanças nas percepções sobre Educação Física, se comparadas com as respostas do questionário inicial. As representações apontam para a Educação Física como prática de esportes, danças, ginásticas, jogos, brincadeiras e momento de integração/socialização entre os/as alunos. O movimento e o conhecimento do corpo também estiveram presentes nas falas, bem como uma idéia de que a Educação Física desenvolve o ser humano em partes, ou seja, fisicamente, mentalmente, socialmente e psicologicamente. É importante notar que a questão da Educação Física como atividade eminentemente prática esteve subjetivamente ligada às respostas: *“Totalmente relacionada ao que eu sintetizei como Dança. É a prática (grifos nossos) de esportes para a busca de um bem-estar físico e psicológico. É a descoberta do corpo, dos movimentos, das suas possibilidades”* (A); *“Momento de interação envolvendo danças, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras”* (B); *“Expressão de movimentos corporais, participação, respeito ao próximo, conhecimento de regras coletivas, agilidade, equilíbrio”* (C); *“Uma união de atividades que proporcionam o desenvolvimento (de forma muito agradável) mental, físico e social”*

(E); *“Pratiquei, mas muito pouco pude fazer (Segundo esta participante seu problema na perna limitou a realização de algumas atividades)* (F); *“É o exercício em grupo em que as pessoas se aproximam”* (G); *“É um momento da prática, no desenvolvimento do corpo, na interação com os outros”* (H).

Porém, após o envolvimento no projeto, todas elas dizem se interessar mais pela Educação Física e a perceber sua ligação com: a dança, os movimentos, os esportes, os jogos, a saúde, a socialização, o corpo: *“Dança é movimento e Esporte também. As duas áreas estão intimamente ligadas. Assim como na dança, pra mim, a educação física é uma forma de aproximar as pessoas, na busca por uma vida mais saudável, mais ativa, e uma forma de aprimorar os relacionamentos. A criança (e nós adultos também) aprende, tanto na dança como na educação física, a respeitar a coletividade, seus colegas e os limites de seu próprio corpo, os limites de suas atitudes em relação aos outros”* (A); *“Percebi que a dança na Ed. Física também é muito importante como os esportes e jogos”* (B); *“Conhecendo regras, cooperando com o grupo”* (C); *“Movimentar-se é importante e necessário. A Educação Física ajuda o corpo a desenvolver-se saudavelmente”* (H). Por estar conhecendo melhor a Educação Física elas dizem que incentivam mais os filhos/as a participarem desta aula, sendo que as leituras ligadas ao assunto começaram a lhe interessar mais: *“Leituras que falem sobre o assunto me chamam muito atenção. “Procuro incentivar cada vez mais meus filhos a participarem desta aula”*(E); *“Apoiando meus filhos na escola”*(F); *“Querendo meu filho chegar em casa a gente conversa muito”*(G).

O conceito de família continuou quase o mesmo, ou seja, a família como base de tudo (para auxiliar no desenvolvimento do ser humano, nos relacionamentos, no aprendizado, etc.), um lugar de convivência onde sentimentos como amor, respeito e união devam estar presentes. Mesmo com conflitos e tensões é um grupo muito especial na vida dos seres humanos e um elo de ligação entre as demais esferas da vida: *“Ponto de encontro. Base para qualquer relacionamento humano. É o centro, local de convivência, nem sempre fácil e prazerosa, mas onde buscamos nossas raízes. É o primeiro lugar onde ‘nos sentimos’ parte de algo maior”*(A); *“A família é a base de tudo, quando existe amor, respeito, união, limites em uma família sempre conseguirá superar todos os obstáculos existentes”*(B); *“União, força, colaboração de todos que convivem no mesmo ambiente, paz, aconchego, respeito, amor”*(C); *“Um grupo muito especial na vida do ser humano (a base) e que precisa também subsidiar um*

desenvolvimento pleno do indivíduo, para que o mesmo possa participar ativamente de outros grupos”(E); “Minha família apoiou”(F); “É a união, o respeito, adoro minha família e minha família me adora”(G); “Muito importante, é tudo, é um elo de ligação para todos, o aprendizado e convívio. Família é amor, é o princípio de tudo”(H).

Após o envolvimento no projeto, todas as participantes, com exceção de uma delas que não respondeu esta pergunta, dizem se interessar mais pela família. Uma delas que mudou-se para outra cidade diz que a ausência no convívio familiar lhe fez muita falta e que sua mudança lhe fez refletir ainda mais sobre a importância da família em sua vida: *“Sou muito ligada à minha família. E agora vivendo longe deles a maior parte dos meus dias tenho percebido como fazem falta. E como são a base para tudo que sou hoje. Foram eles, em suas atitudes e em suas palavras, que me ensinaram a ser a pessoa que sou, foram eles que moldaram meus medos também, mas muitas vezes como forma de prevenção. Acredito que a família seja nosso “chão”, nossa primeira formação como seres humanos, como seres que precisam uns dos outros para viver”(A).* As outras participantes dizem que passaram a respeitar mais uns aos outros, pois perceberam (e continuam percebendo) que as pessoas são diferentes uma das outras e que há limites entre elas: *“A ter mais respeito e cooperação com as pessoas que estão ao meu redor”(B) ; “Dando espaço para que cada um respeite o limite do outro e se esforce para fazer o melhor de si dentro de suas limitações”(C); “Percebendo que as pessoas são diferentes e preciso aceitar as diferenças”(E); “Minha família é tudo para mim”(F); “Muito importante, é a base de tudo”(H).*

b) Possíveis aproximações e contribuições da pesquisa:

Todas as participantes consideram que o projeto conseguiu aproximar mais a Família da escola, mas que a família deveria se envolver mais nas atividades que acontecem na escola: *“Acho que os pais deveriam se dar a chance de participarem mais das atividades que acontecem na escola, inclusive este projeto”(A).*

As participantes também acreditam que o projeto aproximou mais a Família da Educação Física, mas que muitas famílias ainda desconhecem as práticas que são realizadas nas aulas: *“Muitos pais realmente desconhecem as aulas de Educação Física, acreditam que seja a mesma prática que realizavam no seu tempo de escola” (A).*

Quando perguntamos sobre as possíveis contribuições da pesquisa para algumas esferas da vida das participantes, observamos que conseguimos alcançar avanços em

relação à conscientização, mudança de atitudes, e re-significações de certos conceitos já pré-estabelecidos na sociedade.

Todas as participantes acreditam que o projeto contribuiu para a sua vida pessoal, pois, além das vivências serem prazerosas, o fato de estar num grupo fez com que pudessem conhecer melhor, compreendendo melhor seus sentimentos, limites e potencialidades. As vivências também ajudaram a perder a inibição, a melhorar a auto-estima, a falar dos sentimentos, a soltar-se mais, a estar propícia para novas movimentações e a discutir e repensar opiniões sobre as temáticas abordadas: *“Pelo prazer que me proporcionou, por estar perto de pessoas queridas e por me fazer discutir e repensar minhas opiniões a respeito das temáticas abordadas. E pela oportunidade de me deixar falar dos meus sentimentos. Em muitos momentos de conversas, podemos falar de nossas famílias, nossas lembranças de infância, coisas nossas que compartilhamos sem pudores”* (A); *“Fiquei muito mais interessada nos diversos tipos de dança existentes e também melhorei a minha auto-estima”* (B); *“Perdi um pouco a inibição frente ao grupo de pessoas, conheci pessoas diferentes, suas opiniões, seus gostos”* (C); *“Entender que existem pessoas diferentes, portanto com habilidades e limites diferenciados”* (E); *“Não tenho condição de uma academia”* (F); *“Estou mais solta”* (G); *Estou mais propícia a fazer mais movimentos e procuro não ficar parada”*(H).

Como a maioria do grupo era formada por profissionais que atuam na escola estas participantes consideraram que o projeto melhorou sua vida profissional, mais especificamente no campo das relações humanas, ou seja, na relação entre os colegas de trabalho: *“Por tudo que já mencionei antes, principalmente por poder me abrir mais, demonstrar meus sentimentos, o que muitas vezes escondemos por estarmos no local de trabalho e não querermos que nossos colegas saibam de nossas dificuldades”* (A); *Porque às vezes passamos dias no mesmo ambiente sem conhecer a vida real de cada um, podendo contribuir de alguma forma”*(C). Além de melhorar o convívio com os/as colegas de trabalho o projeto também abriu possibilidades para que a dança pudesse ser trabalhada em outros espaços da escola que não fossem só o da Educação Física e também contribuiu para melhorar o convívio com os/as alunos/as: *“Que podemos trabalhar a dança na escola não apenas na Educação Física.”*(B); *Melhorou o convívio com os colegas e com os alunos”*(H). Uma participante reforça que é necessário que tudo que seja realizado na vida seja feito com organização, dedicação e amor: *“Fazer*

com capricho, organização, disciplina, amor, dedicação, paciência tudo que se realiza na vida” (E).

Percebemos ao analisar as respostas que o projeto, de certa forma, uniu mais as famílias, seja porque algumas participantes recordaram de várias situações em família, trazendo boas lembranças e deram mais valor a esta Instituição; porque passaram a curtir mais as brincadeiras com os filhos e a entendê-los melhor; porque compartilhavam as experiências realizadas nos encontros com a família: *“Mesmo com a distância, me sinto mais próxima da minha família, sinto que preciso deles e de que antes não me dava conta disso. Quando falamos de nossas experiências em família, nossas lembranças, minha mente trouxe de volta muitos daqueles momentos que havia passado junto deles e que me fizeram perceber o quanto são importantes e indispensáveis em minha vida, mesmo hoje, adulta” (A); “Poder compartilhar com minha família sobre os tipos de dança que aprendi é muito gratificante”(B); “Entendo mais algumas atitudes de minha filha que precisam ser trabalhadas talvez de uma maneira mais flexível”(C); “Apesar de minha vida atribulada, acredito que me ajudou a ter mais paciência e a curtir mais as brincadeiras com meus filhos”(E); “Meus filhos me ajudaram bastante.”(F); “Quando chego em casa eu conto e meus filhos riem muito”(G); *Minha família é muito unida, e com o projeto de dança, passava para eles tudo o que acontecia nas aulas e eles adoravam, principalmente minha filha que participa de um grupo de dança”(H).**

Todas as participantes gostariam que houvesse uma continuidade do projeto e que, também, outras famílias estivessem se envolvendo mais em projetos desse tipo, pois é uma oportunidade de estarem mais abertos para entender o seu corpo e os/as seus filhos/as: *“Mesmo que eu não possa aproveitá-lo, acho que outras mães e mesmo pais de alunos da nossa escola poderiam também ter essa oportunidade de participar mais, de entender seus filhos, de estarem mais abertos ao mundo que os rodeia. E estar aí, tocando, brincando, dançando é uma forma muito interessante de fazer isso”(A) ; Em primeiro lugar, por causa da interação entre as pessoas e em segundo porque aprendemos a conhecer melhor o nosso corpo, nossas habilidades e nossos limites” (E).* Outra participante diz que o objetivo inicial de sua participação no projeto era contribuir de alguma forma com as participantes e isso acabou acontecendo: *“Porque só fiz parte por achar que viria a contribuir com todos os envolvidos de alguma forma. E foi o que realmente aconteceu”(C).* Outras duas participantes parecem já sentir falta das

vivências e do grupo: *“Pelo menos eu teria mais condição de me desenvolver mais”*(E); *Sinto falta dos movimentos da dança, da descontração e do convívio com as pessoas que estavam no grupo*”(H). Outra participante salienta que foi uma maravilhosa experiência e outra elogia a mim e as participantes: *“Foi uma experiência maravilhosa e bastante produtiva”*(B); *“Em primeiro lugar a professora é muito boa e as meninas também”*(G).

Todas as participantes dizem que se consideraram parte importante da pesquisa, o que vem ao encontro aos anseios da proposta da pesquisa-ação, que é o de dar vez e voz aos participantes e oportunizarem a troca de experiências, refletindo e agindo na solução de problemas. Segundo as participantes as conversas, as descobertas, o clima de descontração e a oportunidade de cada uma delas falar sobre suas opiniões, sentimentos e desejos sem serem censuradas ou julgadas fez com que elas se sentissem fazendo parte de um grupo: *“Adorei cada momento passado lá, nossas conversas, sua orientação precisa, nunca dizendo como, mas indicando as possibilidades, nos deixando livres para criar, brincar, descobrir”* (A); *“Fiquei muito feliz me envolvi bastante e com certeza contribuí significativamente com a pesquisa”* (B); *“Desde o primeiro momento, já me senti bem à vontade, fazendo parte deste projeto tão importante oferecido pela professora, aos pais, alunos, professores”* (C); *“Porque expressei minhas opiniões, desejos, conhecimentos e fui sempre ouvida e valorizada”* (E); *“Pude ajudar a concluir um projeto”* (F); *“Antes me sentia uma velha, agora não, hoje sou outra pessoa”* (G); *“Porque senti que fazia parte do grupo, estava integrada e tentava acertar os passos, mesmo que no início ficava meio parada ou sem jeito”* (H).

Todas elas dizem que gostaram muito do projeto e que não houve aspectos negativos durante o processo em si, mas lamentam o seu término, o fato de terem faltado em algum encontro ou participado mais: *“O projeto foi muito bom, não gostei por ter terminado, é uma pena, mas com certeza ficará na memória de todos os integrantes do grupo”*(B); *“Não há nada que eu não tenha aprovado, foi maravilhoso”*(C); *“Não gostei o que eu não pude dar mais de mim”*(F); *“Eu gostei de tudo”*(G); *“Gostei de tudo, não tenho nada que reclamar. Sinto não ter participado de algumas aulas”* (H). Outra enfatiza que irá sentir saudades principalmente dos *“... momentos que haviam mais interação entre os participantes, nos momentos de criação e conversação”*(E). A participante que teve que deixar a cidade e ausentar-se do grupo lamenta sua saída: *“De ter tido que me mudar e não ter ido até o final do projeto. Perdi*

os últimos encontros e as discussões finais. Minha avaliação do projeto se restringe ao que pude participar” (A).

As participantes também dizem que as expectativas iniciais foram compatíveis com o processo do projeto, sendo que a maioria (cinco) disseram que elas foram superadas, pois as vivências em dança eram divertidas, criativas, diferentes e oportunizaram a construção de novos significados para dança, Educação Física e o corpo. Além de dançar, nos encontros havia espaço para discussão e para “externalizar” algumas emoções como medos e angústias: *“Não imaginei que seriam tão diferentes e divertidas as aulas. Foram aulas livres, criativas e que nos fizeram repensar muita coisa sobre dança, educação física e nosso próprio corpo. Muito mais que as expectativas iniciais” (A); “Cada encontro superava minhas expectativas, pois sempre haviam muitas novidades e principalmente muita animação”(B); “Foram além das expectativas iniciais. O projeto foi desenvolvido perfeitamente”(C); “Acredito que superou minhas expectativas, pois as aulas foram além do dançar, passaram por nossos desejos, angústias, medos e nos superamos”(E); “No começo tava meio perdida mais depois foi”(G); “Sim, superou minhas expectativas. Tudo foi além do esperado, desde o início da aula até a prática da dança de cada dia”(H).*

c) Outras sugestões para aproximar a Família da escola:

Algumas sugestões foram oferecidas pelo grupo no questionário 2 para aproximar a Educação Física com a Família: *“Através de atividades que os alunos podem reproduzir em casa com seus pais, conversar com eles sobre o que foi aprendido na escola. Através de projetos como este, buscando a participação direta dos pais na escola e a sua compreensão da abrangência que é a Educação Física”(A); “A escola poderia realizar jogos cooperativos envolvendo a família e toda a comunidade escolar” (B); “Através de projetos/gincanas”(C); “Com danças” (D); “Acho que não é tarefa fácil, pois as famílias ainda possuem uma visão deturpada da aula de Educação Física e até porque os pais têm uma vida muito sedentária, ou sacrificada demais pela jornada pesada do dia. No entanto as pequenas ações podem alcançar grandes sucessos no futuro. Esta pesquisa é prova disso! Chamar os pais para atividades que envolvam vários conteúdos trabalhados na disciplina de Educação Física” (E); “Durante uma ou duas vezes por semana as crianças poderiam fazer aulas junto com os pais” (G); “Fazendo práticas esportivas entre as famílias do educando” (H).*

Além destas sugestões, as participantes ao final disseram que projetos semelhantes a este deveriam ser mais desenvolvidos e reforçam a idéia, de que se deveria buscar a participação direta dos pais na escola, por meio de atividades ou projetos que envolvessem os jogos cooperativos, esporte, jogos de mesa, relaxamento e alongamento, gincanas, ginástica e dança: *“Gincanas escolares, envolvendo a comunidade, para ajudar a escola e aproximar a família. Novos cursos envolvendo a dança e esportes em equipe. Até mesmo atividades voltadas à descoberta do corpo, como relaxamento e alongamento”* (A); *“Jogos cooperativos”* (B); *“Projeto com jogos educativos (xadrez, ludo, dama, etc.)”* (C); *“Continuação do projeto de dança. Aulas de ginástica, aeróbica, alongamento, dinâmicas de interação. Ah! Alguma modalidade esportiva (risos)”* (E); *“Qualquer outro esporte que me ajudasse a desenvolver meu corpo”* (F); *“A dança mesmo com acompanhamento dos pais”* (G); *“Campeonatos entre pais, estudantes, ligados ao esporte. A família tem que participar mais da vida escolar de seus filhos e também da escola”* (H).

6.2 Considerações Finais: em busca de novas parcerias na escola

A escola e a família, apesar de terem objetivos comuns, baseiam-se na divisão do trabalho de educação das crianças e jovens, e envolvem expectativas recíprocas. A educação escolar, todavia, tem sido considerada como o modo predominante na atualidade e tem encontrado muitas dificuldades em exercer seu papel sozinha. Muitas famílias delegam a responsabilidade para a escola, como se ela tivesse a função de dar conta de tudo. Por outro lado, a escola e os/as professores/as também esperam que as famílias façam a sua parte na educação dos filhos/as, pois acreditam que os pais estão cada vez mais “ausentes” nas questões escolares. São expectativas de ambos os lados que se relacionam e se cruzam, mas que também são percebidas como frustrantes quando “as coisas não andam bem.” E quando algo não anda bem, um acaba culpando o outro pelo fracasso de seus objetivos.

Neste contexto, ao pensar que a Educação Física se realiza na escola, presume-se que ela incorpora-se aos códigos e funções desta instituição, reproduzindo significados e códigos. Acreditamos que os/as professores/as de Educação Física e demais professores/as da rede escolar também sentem a necessidade de aproximar as famílias e de trocar conhecimentos, ampliando a rede de significados e códigos construídos culturalmente e socialmente; necessitam compartilhar suas dificuldades, sentir-se

valorizados/as como profissionais e educadores/as, serem vistos como parte importante no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo muito mais do que apenas “fazer”. É preciso que se trabalhe junto com as famílias a idéia de que transmitir o conhecimento nas aulas de Educação Física não é apenas imitar o movimento ou gesto do professor/a, é desenvolver um processo que permita o acesso a conteúdos da cultura de movimentos da humanidade através do debate e da crítica do conhecimento estabelecido.

Ao observarmos nesta pesquisa que a família é uma instância social que ainda exerce grande influência na educação das crianças, precisamos buscar parcerias para que seu envolvimento, tanto na escola como na Educação Física, possa contribuir de forma crítica, consciente e emancipatória para a transformação da realidade.

Parcerias, todavia, não significam identidade de atribuições, mas a junção de esforços coletivos unindo conhecimentos e instrumentos para que as possibilidades de atuação possam ser ampliadas e, constituir-se em espaços, onde problemas e soluções possam ser solucionados de forma democrática. Parceria é uma arte, necessita expressar o que cada um quer e ao mesmo tempo o que todos querem, e precisa estar ligada à transformação da realidade. Os exemplos que as participantes ofereceram para aproximar a Educação Física da família apontam um pequeno caminho. Mesmo que apresentados de forma simples e reduzidos à idéia de pequenas ações, podem indicar a construção de parcerias efetivas entre escola e família por meio dos conteúdos da Educação Física.

Nestas parcerias deve-se levar em conta que existem saberes diferentes e que eles precisam ser respeitados e ampliados, ou seja, os/as professores/as de Educação Física possuem um conhecimento um pouco mais amplo em relação ao seu campo de atuação, mas as famílias também possuem experiências e vivências que devem ser respeitadas em virtude da sua condição social e cultural. Nesta relação de trocas, quem exerce a função de mediador/a não pode considerar que tenha mais poder frente aos demais, mas que todos são parceiros em busca de melhores condições de vida, de lazer, de educação, etc. Do contrário, tanto a escola como a Educação Física vão continuar sendo ambientes dissociados da sociedade e da família, vão continuar construindo paredes e muros e, como muitos professores dizem: a escola vai “Virar depósito de crianças.”

Para fugir da perspectiva do voluntariado em relação à Educação Física e de um “falso” comprometimento da sociedade com as questões da área, é necessário que os

projetos e parcerias tenham objetivos concretos e que atendam a perspectiva de uma aprendizagem social. Ao dizermos isso, estamos querendo afirmar que é preciso que se trabalhe junto com as famílias, a idéia de que transmitir o conhecimento nas aulas de Educação Física não é apenas imitar o movimento ou gesto do/a professor/a, é desenvolver um processo que permita o acesso a conteúdos da cultura de movimentos da humanidade através do debate e da crítica do conhecimento estabelecido. Por exemplo, ao acolhermos uma das idéias das participantes, digamos uma gincana, torna-se necessário definir e discutir sua história, os propósitos educacionais, de que maneira isto pode contribuir para uma possível transformação de uma determinada realidade, etc.

Para Carvalho (2004) estas parcerias precisam:

- ✓Do reconhecimento das dificuldades da família – respeito às diferenças socioeconômicas e à sua diversidade cultural;
- ✓Da delimitação da tarefa educativa da escola, com base numa visão crítica das relações família-escola;
- ✓Ter em mãos instrumentos teóricos e práticos a fim de desenvolver uma crítica social, institucional e pedagógica efetiva.

Portanto, a Educação Física também precisa conhecer melhor as famílias de seus/suas alunos/as, procurar entender o contexto em que vivem e desvendar relações e as redes de significados que engendram suas ações. Acreditamos que estas parcerias e projetos não devam constituir-se em imposições (de cima para baixo), mas que sejam previamente discutidas com os/as interessados/as e que, também, não devam ser realizadas somente nos momentos de crise e caos, afinal, parece que quando escola e família caminham de forma harmônica não há necessidade de comunicações. Elas devem ser buscas constantes e serem entendidas como rede de ajudas mútuas.

Neste sentido, ao procurarmos abrir um canal de comunicação entre a família e a escola uma pequena parceria se realizou. Nessa mistura de diferenças um grupo se formou, consideramos assim melhor chamar, porque acabamos nos conhecendo mais e encontrando caminhos que nos fortaleceram como tal. Apesar de termos cores, formas, passos e ritmos diferentes é no contato com o outro que nos percebemos e percebemos o outro. Modificamos olhares, hipóteses de saber e ampliamos nossa rede de relações. Rompemos com a idéia de que só apenas uma pessoa era detentora do saber e que as outras não tinham nada a contribuir. Buscamos resgatar a identidade de cada um ao

mesmo tempo em que nos reconhecíamos no outro, por meio de suas histórias, de suas angústias, de seus medos, de seus dançares...

O desafio de estar entre pessoas, apesar da maioria ser conhecida por mim e conhecer-se entre si, abriu espaço para novos olhares e novos dançares, desestabilizando e desafiando o que já se sabia ou o que estaria por vir. Assim preferimos chamar, porque aliado com as vivências práticas exercitamos nosso pensamento, sistematizando-o e mostrando ao outro a mensagem que o nosso próprio corpo queria dizer. Um grupo que levou em conta o processo por inteiro, que soube lidar com seu tempo, com seu espaço, com seus receios e construiu com responsabilidade sua própria cultura.



Foto 13 – O grupo no último dia de vivência

A escolha da dança e a metodologia da improvisação constituíram-se como meio de desvendar estes significados e sentidos tornando-se, no decorrer dos encontros, num rico espaço de trocas, de aprendizagem do corpo, da descoberta de possibilidades de movimento, da criação coletiva, do desenvolvimento da sensibilidade, do conhecimento de si. Ao aproximarmos a Educação Física das artes nos envolvemos em experiências estéticas, em experiências sensíveis e, acreditamos que contribuímos para o desvelamento de realidades nem sempre compreendidas por uma lógica racional e instrumental. Ou seja, ao oportunizarmos as vivências em dança foram criados novos sentidos para esta realidade, modificando-a e re-significando-a por meio de movimentos que foram percebidos como possibilidades de entender melhor o seu corpo, o corpo do parceiro, as emoções que estavam envolvidas no ato de dançar.

Ampliamos também o conhecimento da cultura de movimento da humanidade, ao propormos atividades onde o resgate e o entendimento desta cultura puderam ser

compartilhados através dos movimentos da dança e da discussão coletiva. Percebemos que o lúdico esteve presente nesta parceria ligado ao lazer e ao jogo e que a música foi considerada como parceira importante para a dança.

Entendemos que a família para os participantes é a base de tudo, o eixo articulador das demais esferas da vida, o ponto de ligação entre a escola e a Educação Física. Por mais que façamos críticas a este tipo de pensamento, torna-se necessário que se considere o contexto onde realizamos nossas práticas, a história de vida de cada uma das participantes e suas experiências com esta instituição para aos poucos iniciemos uma possível mudança de pensamento.

Ao percebermos uma pequena participação das famílias neste projeto, concluímos, juntamente com as observações das próprias participantes, que alguns fatores contribuíram: os horários dos encontros talvez não tenha sido adequado (mesmo sendo combinado de forma coletiva com as participantes) e, muitas famílias não deram importância aos bilhetes enviados aos filhos/as, nem aos cartazes que ficaram anexados em lugares estratégicos na escola.

Sabemos, todavia, que algumas famílias participam mais que outras, umas se envolvem em projetos como este que tentamos construir, outras acreditam que participar de reuniões ou chamadas na instituição escolar já é o suficiente para manter relações com a escola e a Educação Física. Isso vai depender muito do modo como as famílias enxergam a escola, o processo educativo, a Educação Física, a dança.

Há famílias que procuram os/as professores/as de Educação Física somente quando há algum problema de saúde com os filhos/as, para alertar que não podem realizar determinada atividade porque estão doentes ou porque a religião não permite. Outras ainda, para saber por que certo comportamento agressivo aconteceu, geralmente de “outro” colega de classe, já que na maioria das vezes o/a filho/a nunca é o culpado/a. Poucas, porém, são aquelas que procuram conhecer melhor o universo da Educação Física, saber e entender o processo educativo que está vinculado a esta disciplina, conhecer as possibilidades que este campo pode proporcionar ao conhecimento de si e do mundo, a compreensão das práticas corporais/culturais de movimento e aos tantos entendimentos construídos pelo conhecimento científico ligado à área.

Acreditamos que o fato da dança ser o tema articulador das práticas que estariam sendo desenvolvidas nos encontros contribuiu para a baixa participação dos participantes, já que o que se vincula é uma idéia de que só os que sabem dançar é que

podem se envolver neste tipo de atividade. Além disso, levando em conta de que o fato de a dança ser entendida como atividade eminentemente de mulher - se aproximando mais das características próprias do sexo feminino, ou seja, permitindo um contato maior com as emoções e sentimentos típicos de mãe – pode ter levado a quase nula participação de homens.

Neste contexto, é difícil também pensar em uma Educação Física de forma coeducativa, já que a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família conforme um modelo de família ideal, com base nas divisões de sexo e gênero, subordinando a família à escola e sobrecarregando as mães (CARVALHO, 2004, p. 42). Como deixar de lado a construção de estereótipos nas aulas de Educação Física e dança se os próprios filhos/as aprendem a conviver com a figura do pai forte, provedor e muitas vezes ausentes das questões da escola? E a mulher? A mulher saiu para o mercado de trabalho, sem deixar de ser mãe e de tomar conta daquelas atividades que, culturalmente, nós brasileiros e brasileiras construímos como sendo dela: cuidar da casa, dar atenção às tarefas escolares, participar das reuniões, etc. Mesmo que ela contribua com uma fatia maior do orçamento familiar ainda sobrevive a cultura de que a última palavra é a do pai. A mãe é a responsável pela educação das emoções, pelo carinho e atenção...

Acreditamos que parcerias com as famílias devem buscar a aproximação de homens e mulheres, respeitando suas diferenças (sim, elas existem!) sem que elas sejam desculpas para que as desigualdades possam ser reforçadas. É preciso, portanto, que nestas parcerias a discussão coletiva e a resolução de problemas sejam objetivos comuns, que ofereçam oportunidades para todos (crianças, portadores de necessidades especiais, jovens, idosos, pais, mães, etc.). Seja qual for o tipo de projeto ou parceria na escola é preciso saber qual a contribuição para a formação de verdadeiros cidadãos e cidadãs, de que forma ela pode colaborar para a construção de uma sociedade mais solidária, qual é o real alcance dos objetivos e de que forma os conteúdos podem ser tratados.

Se depositamos esperanças educacionais nestas parcerias é porque acreditamos que o ser humano ainda é capaz de re-significar suas práticas e almejar por mudanças. Temos consciência, porém, das limitações desse esforço, pois entre querer transformar a realidade e fazer isso acontecer existe um abismo muito grande. Todavia, devemos pelo menos criar as condições para que isso aconteça, para que a dança saia detrás das

cortinas, para que a Educação Física se mostre como parte da própria escola e seja entendida de forma mais ampla, e que pelo menos as mudanças aconteçam no campo das forças das estruturas sociais internas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A Gestação do Futuro**. Campinas/São Paulo: Papirus, 1987.
- AMORIM, Gícia e QUEIROZ, Bergson. Merce Cunningham: Pensamento e técnica. In: **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002, pp. 81-109.
- AQUINO, Dulce. Dança e Universidade: Desafio à Vista. In: **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002, pp. 37-51.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1975.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BARRETO, Débora. **Dança...Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BERGER, Peter L. e BERGER, Brigitte. O Que é uma Instituição Social? In: FORACCHI, M. M., e MARTINS, J. S. (Orgs.). **Sociologia e Sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977, pp. 193-199.
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. 27ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Pesquisando e Intervindo com Famílias de Camadas Sociais Diversificadas. In: ALTHOFF, C. R.; ELSÉN, I. e NITSCHKE, R.G. (Orgs.). **Pesquisando a Família: Olhares Contemporâneos**. Florianópolis: Papa-Livro, 2004, pp. 91 – 106.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. As Ciências do Esporte no Brasil: uma avaliação crítica. In: NETO, A. F.; GOLLNER, S. V. e BRACHT, V. (Orgs.). **As Ciências do Esporte no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1995, pp. 29- 49.
- _____. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUZA, E. S. e VAGO, T. M. **Trilhas e partilhas**. Belo Horizonte: Editora e Gráfica Cultura, 1997, pp. 13 –23.

_____. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

_____. Identidade e Crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V. e CRISÓRIO, R. (Coords.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, pp. 13-29.

_____. Esporte/Educação Física e Sociedade: quais as perspectivas, a partir das ações sociais e políticas, da formação profissional em Educação Física no Brasil? In: KUNZ, E. e HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Orgs.). **Intercâmbios Científicos Internacionais**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, pp. 59-70.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Portaria N° 1065/GM de 04/07 de 2005. Disponível em: <<http://www.crefito5.com.br/web/sus/1065.pdf>>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?searchword=pcnesubmit=Pesquisareoption=sear ch>>.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O Conteúdo “Dança” em Aulas de Educação Física: temos o que ensinar? In: **Pensar a Prática**. Goiás, vol. 6, Jul./Jun., 2002-2003, pp. 45-58.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

CAMARGO, Giselle Guilhon A. Antropologia da Dança: ensaio bibliográfico.. In: MEYER, S.; XAVIER, J. e TORRES, Vera. **Coleção Dança Cênica**, vol. 1. Joinville: Letra D'Água, 2008.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. A Priorização da família na agenda da política social. In: KALOUSTIAN, S. (Org.). **Família Brasileira: A base de tudo**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1994.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>>.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papirus, 1988.

CHAUÍ, Marilena. Merleau Ponty: obra de arte e filosofia. In: Novaes, A. (Org.). **Artepensamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994, pp. 467- 492.

COELHO, Sônia Vieira. As Transformações da Família no Contexto Brasileiro: Uma Perspectiva das Relações de Gênero. In: **PSIQUE.** Revista Semestral de Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas e Letras, Centro Universitário Newton Paiva, Belo Horizonte, ano 10, n. 16, maio/2000, pp. 7 – 24.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CONNELL, R.W et al. **Estabelecendo a Diferença : Escolas, Famílias e Divisão Social.** 7ª. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSTA, Jurandir F. **O Vestígio e a aura: Corpo e consumismo na moral do espetáculo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

COSTA, Ana Maria Nicolaci da. Família e Pedagogia: Nostalgia do Tradicional ou Carência do Novo? In: FIGUEIRA, S. A. **Uma Nova Família? O Moderno e o Arcaico na Família de Classe Média Brasileira.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987, pp. 31- 42.

CRISÓRIO, Ricardo. Educação Física e Identidade: conhecimento, saber e verdade. In: BRACHT, V. e CRISÓRIO, R. (Coords.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, pp. 31-54.

CRUZ, Flávia B. da e GONÇALVES, Viviane O. Dança: Conteúdo da Educação Física na Pré-escola e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: **Anais do IV Congresso Goiano de Ciências do Esporte e II Encontro do GTT Lazer do CBCE.** Goiânia, Faculdade de Educação/UFG, Junho/2004.

CUNHA, Manuel Sérgio V. **Educação Física ou ciência da motricidade humana.** 2. Ed. Campinas: Papirus, 1991.

DAMÁSIO, Cláudia. A Dança para Crianças. In: **Lições de Dança 2.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000, pp. 223-245.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHALES, Meily Assbú e VAGO, Tarcísio Mauro. Infância e conhecimento escolar: princípios para construção de uma educação física

“para” e “com” as crianças. In: **Pensar a Prática**. Goiás: Editora da UFG, v. 5, jul./jun., 2001/2002, pp. 92-105.

DUARTE, Dosmary de A. Fogaça. A Evolução das Atividades Rítmicas e de Dança no Currículo de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. In: **Coletânea do III Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física**. Curitiba: DEF/UFPR, 1995, pp. 289-299.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

ECO, Humberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ELKIN, Frederick. **A Criança e a Sociedade: o processo de socialização**. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.

ELSEN, Ingrid e ALTHOFF, Coleta Rinaldi. Família e Pesquisa: os contornos de um universo a explorar. In: ALTHOFF, C. R.; ELSÉN, I. e NITSCHKE, R.G. (Orgs.). **Pesquisando a Família: Olhares Contemporâneos**. Florianópolis: Papa-Livro, 2004, pp. 19-28.

EAGLETON, Terry. Introdução, particulares livres. A ideologia da estética. Rio de Janeiro: Zahar editor, 1993.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 2ª. Ed. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal – 2, São Paulo: Escala, 1982.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. 2004. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

_____. A Capoeira no Contexto da Reestruturação Produtiva e da Mundialização do Capital. In: FALCÃO, José L. C e SARAIVA, Maria do C. (Orgs.). **Esporte e Lazer na Cidade: A Prática Teorizada e a Teoria Praticada**. Volume 2. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007, pp. 29-60.

FARIA JÚNIOR, A. G. Pesquisa em Educação Física: enfoques e paradigmas. In: FARIA JÚNIOR, A. G. e FARINATTI, P. T. V. (Orgs.). **Pesquisa e produção de conhecimento em educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FILOMENO, Karina. **Mitos Familiares e escolha profissional: uma proposta de intervenção focada na escolha profissional à luz de conceitos da teoria sistêmica.** 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FIQUEIRA, Joyce Cardoso. Alfabetização: a influência da família e do contexto social. In: **Linhas. Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC.** Florianópolis, vol. 2, n. 2. pJan./Jul., 2001, pp. 107-116.

FONSECA, Claudia. Olhares Antropológicos sobre a Família Contemporânea. In: ALTHOFF, C. R.; ELSEN, I. e NITSCHKE, R.G. (Orgs.). **Pesquisando a Família: Olhares Contemporâneos.** Florianópolis: Papa-Livro, 2004, pp. 55 -68.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. In: **Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade da USP.** São Paulo, vol. 31, n. 3. Set./Dez., 2005, pp. 483-502.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 15ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GAIARSA, José A. **A Família de que se Fala e A Família de que se Sofre: O Livro Negro da Família, do Amor e do Sexo.** 8ª. Ed. São Paulo: Ágora, 2005.

GAMBOA, S. S. Pesquisa em Educação Física: as interrelações necessárias. In: **Motrivivência,** Florianópolis, ano 5, v. 5/7, dez. 1994, pp. 34-46.

GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida.** 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GAYA, Adroaldo C. A. . **Pesquisas biológicas aplicadas à Educação Física: que ciência estamos fazendo?** Porto Alegre, 1987. (no prelo).

GHERES, Adriana de Faria. Dança. In: GONZÁLEZ, F. J. e FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs). **Dicionário Crítico de Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 2005, pp. 124-125.

GUEDES, Dartagnam P. e GUEDES, Joana E. R. P. Sugestões de Conteúdo Programático para Programas de Educação Física Escolar Direcionados à Promoção da Saúde. In: **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina.** Londrina, v. 9, n. 16, 1994, pp. 3 – 14.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre:Artmed, 1997, pp. 157-164.

GOMES, Jerusa Vieira. **Relações Família e Escola - Continuidade/Descontinuidade no Processo Educativo**. In: Série Idéias, n. 16. São Paulo: FDE, 1993, pp. 84-92.

GOMES, Mônica Araújo e PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. A Família como potencializadora de políticas públicas. In: **Revista da Faculdade Christus**. Fortaleza, n. 4. Jul./Dez., 2003, pp. 17- 32.

GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir – corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio- Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998, pp. 219 – 231.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia Crítica: Alternativas de Mudança**. 29ª. Ed. Porto Alegre: Edições Mundo Jovem, 1992.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 4ª. Ed., Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.

HASELBACH, Barbara. **Tanzerziehung. Grundlagen um Modelle für kindergarten, Vor-und Grundschule**. Stuttgart: klett Verlag, 1978.

_____. **Improvisation, Tanz, Bewegung**. Stuttgart : Klett Verlag, 1987.

_____. **Dança, Improvisação e Movimento: Expressão Corporal na Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

_____. **Tanz und Bildend Kunst. Modelle zur Ästhetische Eerziehung**. Stuttgart : Klett Verlag, 1991.

HILDEBRANDT, Reiner e LAGING, Ralf. **Concepções Abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos Pedagógicos sobre o Ensino da Educação Física**. 3a. Ed. Ijuí : Unijuí, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo : Perspectiva, 1996.

IBGE. **Instituto Brasileiro Geografia e Estatística.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/familia.html#anc1>>.

KAEPLER, Adrienne. La Danse Selon Une Perspective Anthropologique. In: **Nouvelles de Danse 34 et 35: Danse Nomade – Regards d’Anthropologues et d’Artistes.** Bruxelles: Contredanse, 1998. Tradução: Giselle G. A. Camargo, pp. 24-46.

KEALIINOHOMOKU, Joan. Une anthropologue regarde le ballet comme une forme de danse ethnique. In: **Nouvelles de Danse, 34 et 35: Danse Nomade – Regards d’Anthropologues et d’Artistes.** Bruxelles: Contredanse, 1998. Tradução: Giselle G. A. Camargo, pp. 47-67.

KRICHKE, Ana Maria A e SOUSA, Iracema S. Dança Improvisação, uma relação a ser trilhada com o lúdico. In: **Revista Motrivivência.** Florianópolis, n. 23, Dez./2004, Ano XVI, pp. 15 – 27.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino e Mudanças.** Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. Práticas Didáticas para um “Conhecimento de Si” de Crianças e Jovens na Educação Física. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 2.** 3ª. Ed. Ijuí: Unijuí, 2005, pp. 15-52.

_____. Apresentação. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 1.** 4ª. Ed. Ijuí: Unijuí, 2006a, pp. 7-11.

KUNZ, Elenor e SOUZA, Maristela de. Atletismo. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 1.** 4ª. Ed. Ijuí: Unijuí, 2006b, pp. 19-54.

KUNZ, Elenor. Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física? In: KUNZ, E. e TREBELS, A. H. **Educação Física Crítico-Emancipatória.** Ijuí: Unijuí, 2006c, pp. 11-22.

LAGING, Ralf. Escola em Movimento. In: KUNZ, E. e TREBELS, A. H. **Educação Física Crítico-Emancipatória.** Ijuí: Unijuí, 2006, pp. 117 – 141.

LANGHE, HELGARD. Gymnastik Und Tanz Im Kontext Ästhetischer Erziehung. In: GÜNZEL, Werner e LAGING, Ralf (Hrsg.). **Neues Taschenbuch des Sportunterrichts Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis.** Band 2. Baltmannsweiler: Schneider – Verl. Hohengehren, 1999, pp. 268 – 291.

LEITÃO, Fátima C. V. **O homem que não Dança... Dança: Um Estudo sobre Preconceitos Relacionados ao Corpo sob o Panorama da Sexualidade, do**

Movimento e da Sociedade. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Florianópolis, 1996.

LEVIN, David M. Philosophers and Dance. In: COPELAND, R. e COHEN, M. (Ed.). **What is Dance? Readings in Theory and Criticism.** New York: Oxford University Press, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Elaine Cristina Pereira. **Dançando na Escola, Politizando a Dança: Um Estudo Sobre o Projeto Dança Escolar da Prefeitura de São José.** Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Florianópolis, 2004.

LOMARDO, Andrea Francklin. **A influência da mídia televisiva e de sua música no significado da dança: manifestação de valores e comportamentos em crianças.** 2005. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, São Paulo, 2005.

LOURO, Guaciara L. Gênero, História e Educação: Construção e Desconstrução. In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 20. N. 2, Jul./Dez., 1995, pp. 101 – 132.

LOVISOLO, Hugo. Educação Física como arte da mediação. **Contexto e Educação.** Ijuí: Unijuí, v.7, n.29, Jan/Mar.1992.

_____. **Estética, Esporte e Educação Física.** Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. A produção científica em educação física da década de 90: análise dos resumos de dissertações e teses. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, v. 12, 2001, Caxambu. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. **Anais...** Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

MAHLER, Madeleine. **Kreative Tanz.** Berna: Zytlogge Verlag, 1989.

MARCASSA, Luciana. Lúdico. In: GONZÁLEZ, Fernando. J e FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 2005, pp. 269 – 273.

MARCELLINO, Nelson C. (Org.). **Lúdico, Educação e Educação Física.** 2ª. Ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Cleide. **A Improvisação em Dança: Um Processo Sistêmico e Evolutivo**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

MATTA, Dinalba Ferreira da. A Educação Física no Brasil: com uma visão transformadora na educação básica, transpirando menos e pensando mais. In: **Latu e Sensu**. Belém, vol. 2, n. 3, Julho, 2001, pp. 30-33. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/52.pdf>.

MAUSS, Marcel. As técnicas do Corpo. In: MARCEL, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: COSAC e NAIFY, 2003, pp. 399-422.

MENDES, Adriana e CUNHA, Glória. Um Universo Sonoro nos Envolve. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das Artes**. São Paulo: Papirus, 2001, pp. 79 – 114.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MIOTO, Regina C. T. Do Conhecimento que Temos à Intervenção que Fazemos: Uma Reflexão sobre a Atenção as Famílias no Âmbito das Políticas Sociais. In: ALTHOFF, C. R.; ELSEN, I. e NITSCHKE, R.G. (Orgs.). **Pesquisando a Família: Olhares Contemporâneos**. Florianópolis: Papa-Livro, 2004, pp. 107 – 114.

MIRANDA, Regina. Dança e Tecnologia. In: **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000, pp. 111-142.

MOLINA NETO, V. et. al. Reflexões sobre a produção do conhecimento em educação física e ciências do esporte. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 1, set. 2006, pp. 145-165.

MÜNSTERMANN, Uta. **Von der Jazzgymnastik zum Jazztanz**. Celle: Pohl-Verlage, 1983.

OLIVEIRA, Amauri A. B. De. O Tema Saúde na Educação Física Escolar : Uma Visão Patogenética ou Salutogenética ? In : KUNZ, Elenor e HILDENRANDT-STRAMANN, Reiner. (Orgs.). **Intercâmbios Científicos Internacionais em Educação Física e Esportes**. Ijuí : Unijuí, 2004, pp. 241 – 260.

OLIVIER, Giovanina G. De F. Lúdico e Escola : Entre a Obrigação e o Prazer. In : MARCELLINO, Nelson C. (Org.). **Lúdico, Educação e Educação Física**. 2ª. Ed. Ijuí: Unijuí, 2003, pp. 15 – 24.

OSSONA, Paulina. **A Educação pela Dança**. 2ª. Ed. São Paulo: Summus, 1988.

PACHECO, Ana Júlia P. A Dança na Educação Física: Uma Revisão da Literatura. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 21, n. 1, , Set., 1999, pp. 117- 124.

PASSOS, Maria C. Família: O que Muda e o que Permanece em Diferentes Configurações. In: **Cadernos de Psicologia**. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 12, n. 1, Dez./2002, pp. 31 – 43.

PORPINO, Karenine de O. **Dança é Educação: Interfaces entre Corporeidade e Estética**. Natal: EDUFRN/Editora da UFRN, 2006.

PIRES, Giovani De Lorenzi. **Educação Física e o Discurso Midiático: abordagem crítico-emancipatória**. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2002.

PIRES, Giovani De L. e NEVES, Annabel das. O Trato com o Conhecimento Esporte na Formação em Educação Física: Possibilidades para Sua Transformação Didático- Metodológica. In: KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da Educação Física 2**. 3ª. Ed. Ijuí: Unijuí, 2006, pp. 53 – 97.

PRADO, Danda. **O que é Família?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

REALI, Aline M. de Medeiros e TANCREDI, Regina M. S. Puccinelli. Desenvolvendo uma metodologia de aproximação entre a escola e as famílias dos alunos com a parceria da universidade. In: **Anais do IV SEMPE – Seminário de Metodologia para Projetos de Extensão**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Ago. 2001, pp. 29-31.

RESCIA, Ana Paula Oliveira e J GENTILINI, João Augusto. **Interação Escola e Família Mediada pela Gestão Escolar: Um Estudo de Caso**. In: Revista Ibero-Americana de Educação. Vol.1, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=iberoamericanaePAGE=articleOP=VIEWEPATH%5B%5D=428>>.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice e ZAGO, Nadir. Introdução. In: **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2ª. Ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2000. pp. 9 -15.

ROMERO, Elaine. A Arquitetura do Corpo e a Produção do Conhecimento. In: ROMERO, Elaine (Org.). **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas/São Paulo: Papyrus, 1995, pp. 235 – 270.

SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico: Criando, Recriando e Aprendendo com a nossa História.** Escola de Educação Básica Professora Emérita Duarte Silva e Souza. Fundos, Biguaçu, SC.

SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W. W. (Org.), **Educação física e esporte: perspectivas para o século XXI.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1992, pp. 51-69.

_____. **Educação Física: Uma Abordagem Filosófica da Corporeidade.** 2ª. Ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. Ensinando Dança através da Improvisação. In: **Revista Motrivivência.** Florianópolis, ns. 5, 6, 7, 1999, pp. 166-169.

_____. **Dança e Gênero na Escola: Formas de Ser e Viver Mediadas pela Educação Estética.** Tese (Doutorado em Motricidade Humana). Lisboa: FMH, Universidade Técnica de Lisboa, 2003.

SARAIVA, Maria do Carmo. O Sentido da Dança: Arte, Símbolo, Experiência vivida e Representação. In: **Revista Movimento.** Porto Alegre, v. 11, n. 3, Set./Dez., 2005a, pp. 219-242.

_____. **Co-Educação Física e Esportes: Quando a Diferença é Mito.** 2ª. Ed. Ijuí: Unijuí, 2005b.

SARAIVA, Maria do Carmo et al. Ensinar e aprender em dança: uma evocando as “relações” em uma experiência contemporânea. In: SILVA, Ana Márcia e DAMIANI, Iara R. (Orgs.). **Práticas Corporais: Trilhando e Compar (trilhando) as Ações em Educação Física,** v. 2, 2005a, pp. 60-79.

_____. Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea. In: SILVA, Ana Márcia e DAMIANI, Iara R. (Orgs.). **Práticas Corporais: Experiências em Educação Física para a outra Formação Humana,** v. 3, 2005b, pp. 115-133.

SARAIVA, Maria do Carmo e FIAMONCINI, Luciana. Dança na escola: a criação e a co-educação em pauta. In: Kunz, Elenor. (Org.). **Didática da Educação Física 1.** 4ª. Ed. Ujuí: Unijuí, 2006.

SARAIVA, Maria do Carmo et. al. Alguns significados e contextos na análise da dança numa pesquisa-ação. In: SARAIVA, Maria do Carmo e FALCÃO, José Luiz. (Orgs.) **Esporte e Lazer na Cidade. A prática teorizada e a teoria praticada.** Vol. 2. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007.

SARTI, Cynthia A. Família e Individualidade: Um Problema Moderno. In: DE CARVALHO, Maria do Carmo B. (Org.). **A Família Contemporânea em Debate**. 2ª. Ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 1995.

SAYÃO, Marcelo Nunes e MUNIZ, Neyse Luíz. O Planejamento na educação física escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem. In: **Pensar a Prática**. Goiás: Editora da UFG, v. 7, n. 2, jul./dez., 2004, pp. 187 - 203.

SBORQUIA, Sílvia P. e GALLARDO, Jorge S. P. **A Dança no Contexto da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2006.

SCOTT, Ana Silvia Volpi. A Família como Objeto de Estudo para o Historiador. In: ALTHOFF, C. R.; ELSESEN, I. e NITSCHKE, R.G. (Orgs.). **Pesquisando a Família: Olhares Contemporâneos**. Florianópolis: Papa-Livro, 2004, pp. 45 - 54.

SCHNEIDER, Omar. Educação Física como promoção da saúde; contradições de um discurso. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, setembro, 1999, pp. 872 – 878.

SILVA, Carlos Alberto Justo da. Prefácio. In: Olhares Antropológicos sobre a Família Contemporânea. In: ALTHOFF, C. R.; ELSESEN, I. e NITSCHKE, R.G. (Orgs.). **Pesquisando a Família: Olhares Contemporâneos**. Florianópolis: Papa-Livro, 2004, pp. 11-12.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da e PINTO, Joelcio Fernandes. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 22, n. 3, maio, 2001, pp. 137-150.

SOARES, Andresa S. et al. **Improvisação em Dança: Conteúdos para a Dança na Educação Física**. Florianópolis: UFSC/ Imprensa Universitária, 1998.

_____. **A dança como conteúdo da educação física escolar nas séries iniciais (1ª. a 4ª. Séries) da rede municipal de ensino de Florianópolis**. 1998. 130 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Florianópolis, 1998.

_____. **A Influência da família à prática de Educação Física escolar de 1ª a 4ª séries**. 2005. 99 f. Monografia (Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica) – Faculdade Internacional de Curitiba, Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão, Biguaçu, Santa Catarina, 2005.

SOARES, Carmem L. Fundamentos da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 71, n.167, jan./fev. 1990, pp. 51-68.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na Chuva...e no Chão de Cimento. In: FERREIRA, S. (Org.). **O Ensino das Artes**. Campinas/SP: Papyrus, 2001, pp. 39-78.

_____. A Dança e a Formação do Artista. In: STRAZZACAPPA, M. e MORANDI, C. **Entre a Arte e a Docência**. Campinas: Papyrus, 2006, pp. 11-67.

SZYMANSKI, H. Teorias e “Teorias” de famílias. In: CARVALHO, M. do C. (Org.). **A família contemporânea em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 23 – 27.

SOUZA e SILVA, Rossana Valéria de. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, 1990.

TAFFAREL, Celi N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas-SP, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

TANI, Go et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 15^a. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TIBA, Içami. **Quem ama educa!** 22^a. Ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-Ação: Uma Introdução Metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez., 2005, p. 443-466.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: Algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Orgs.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2^a. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, pp. 45 – 60.

VICENTE, Cenise Monte. O Direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção do vínculo. In: KALOUSTIAN, S. (Org.). **Família Brasileira: A base de tudo**. 2^a. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1994.

VILHENA, Junia de. Repensando a Família. In: **Psicologia.com.pt**. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0229.pdf>>.

WINNICOTT, Donald W. **A Criança e o seu Mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.

ZEICHNER, Kenneth M. e DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. In: **Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, vol. 35, n. 125, Maio/Ago., 2005, pp. 63-80.

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Bilhete para as famílias	180
ANEXO II – Cartaz de divulgação do projeto	181
ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	182
ANEXO IV – Questionário 1 e 2.....	183
ANEXO V – Questionário final	187
ANEXO VI – Vivências/temas da improvisação	189
ANEXO VII – Quadro descritivo das vivências: temas e possíveis significados	205

Anexo I – Bilhete para os pais, mães ou responsáveis

Queridos Pais, mães ou responsáveis pelos/as alunos/as de 1^a. a 8^a. séries.

Convidamos vocês para participarem do Projeto: **Dançando com a Família na Escola.** As aulas/vivências acontecerão todas as terças (à combinar) no horário das 18:00 às 19:30h na Escola. As inscrições estão abertas na Secretaria da Escola. As inscrições são limitadas!

Contamos com sua participação!

Prof. Andresa S. Soares

Anexo II – Cartaz de Divulgação do Projeto

VENHA PARTICIPAR DO PROJETO DANÇANDO COM A FAMÍLIA NA ESCOLA!!!

QUANDO? – A partir de terça-feira dia 20/05

QUE HORÁRIO? – Das 18:00 às 19:30h

ONDE? – Escola Emérita

**QUEM PODE PARTICIPAR? – Todos os professores, pais, mães ou responsáveis pelos
alunos/as matriculados na escola (1^a. a 8^a. séries)**

INSCRIÇÕES – Secretaria da Escola

NÚMERO DE VAGAS – 30

ORGANIZAÇÃO – Prof. Andresa S. Soares

Dance! Aproveite essa oportunidade! Sua presença é muito importante!



Venha dançar conosco de forma diferente!



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física
Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900
Fone: (048) 3721-9926 Fax (048) 3721-9792



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Andresa Silveira Soares e sou aluna do Curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Como parte das atividades do curso, estou desenvolvendo a pesquisa “Educação Física e Família: Construindo aproximações por meio da dança na escola”. O objetivo principal desta pesquisa é analisar as relações entre Educação Física e Família tendo como campo de investigação a dança na escola.

Uma das etapas da pesquisa é o desenvolvimento de vivências (aulas) práticas em dança, que serão filmadas e fotografadas. As imagens servirão apenas para uso de análise dos dados (informações recolhidas) - não sendo distribuídas e copiadas em hipótese alguma. Durante o processo da pesquisa serão ainda aplicados dois questionários (um ao início das vivências – maio e outro no final – julho) e entrevistas. Será utilizado também um diário de campo (caderno) onde serão registradas as informações necessárias e importantes durante a realização das vivências. Todos os dados coletados serão analisados após as vivências, ficando disponíveis apenas aos participantes envolvidos na pesquisa.

Queremos esclarecer que esta pesquisa não traz riscos e desconfortos aos participantes. Ao contrário, espera-se que traga benefícios quanto à reflexão sobre as relações entre Educação Física, Família e Escola (por meio do trato de conhecimento da dança), momentos de trocas e experimentações em dança. Essa oportunidade possibilitará o desenvolvimento de novos projetos que envolvam a família com a escola e os conteúdos da Educação Física.

Se você tiver alguma dúvida em relação a esta pesquisa ou não quiser mais fazer parte do mesmo, poderá entrar em contato pelos telefones: (48) 3257-6771 - (48) 99744146 ou falar diretamente com a pesquisadora.

Se você estiver de acordo em participar, podemos garantir que as informações fornecidas somente serão utilizadas neste trabalho, com o máximo sigilo.

Assinaturas:

Pesquisadora principal: _____

Pesquisador responsável: _____

Eu, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa “Educação Física e Família: Construindo aproximações por meio da dança na escola”, e concordo que os dados recolhidos pela pesquisadora sejam utilizados na realização da pesquisa.

Florianópolis, 29 de abril de 2008.

Assinatura: _____

RG: _____

Pesquisador responsável: _____

ANEXO IV – Questionário 1

Questionário n. 1

☛ Data: ____/____/____

Parte 1 – Dados Gerais de Identificação

1. Nome: _____

2. Fone p/contato: _____ E-mail: _____

3. Condição: pai () mãe () professor/a: () outro: () _____

4. Idade: _____

5. Grau de escolaridade: _____

6. Profissão: _____

7. Outras pessoas trabalham na família? sim () não () Quem e qual profissão? _____

8. Renda familiar mensal média: _____

9. Sua família é composta de quantos componentes? (especificar n. de filhos/as, quem mora na casa, etc)

R: _____

10. Nome dos/as filhos/as que você tem matriculados na escola e qual sua série correspondente?

Nome do filho/a	Série	Escola

Parte 2 – Considerações sobre o Projeto

1. O que é dança para você? (Enumere por ordem de importância (1 para mais importante, 2 para a segunda mais importante e assim sucessivamente)

() movimentos ritmados () expressão corporal () manifestação cultural
 () manifestação artística () expressão de sentimentos
 () representação da música () expressão corporal () distração e alegria
 () lazer () saúde Outros: _____

2. Gosta de dançar?

() sim () não () não sei

3. Quais as suas experiências com dança?

R: _____

4. Quais as danças que você mais gosta? (mesmo que não as pratique)

R: _____

5. Você já assistiu apresentações de dança?

() sim () não

✍ Onde? (Marque quantas alternativas você quiser):

() teatro () escola () shows

() televisão () rua Outros lugares: _____

6. O que levou você a inscrever-se neste projeto?

R: _____

7. O que você espera com esse Projeto?

R: _____

ANEXO IV – Questionário 2

Questionário n. 2 - Continuação

☛ Data: ____/____/____

Nome: _____

Parte 3 – Sobre a Educação Física, Dança e o envolvimento da família na Escola

1. O que é Educação Física para você?

R: _____

2. Que conteúdos você considera que devem ser tratados nas aulas de Educação Física? (Enumere por ordem de importância -1 para mais importante, 2 para a segunda mais importante e assim sucessivamente)

() esportes

() danças e atividades rítmicas

() Jogos e Brincadeiras

() lutas (artes marciais, etc.)

() ginástica

Outros: _____

3. Como você vê a família hoje?

R: _____

4. Você considera que a dança é um conteúdo importante a ser tratado nas aulas de Ed. Física?

() sim

() não

✍ Por quê?

R: _____

5. Que tipos de dança você acha que devem ser ensinadas nas aulas de Educação Física?

R: _____

☛ Em relação ao (s) seu filho (s) que se encontra (m) frequentando a escola:

6. Você acha que a Ed. Física é importante para seu/sua filho/a?

() sim

() não

✍ Por quê?

R: _____

7. Você acompanha o desenvolvimento de seu/sua filho/a na escola?

Sim () não ()

✍ Por quê?

R: _____

8. Você participa das reuniões e chamadas do professores/as na escola?

Sim () não () algumas vezes () outros _____

9. Você estimula seu/sua filho/a a praticar Educação Física na escola?

Sim () não ()

Como? _____

10. Seu filho/a conta o que acontece nas aulas de Educação Física em casa?

Sim () não () às vezes ()

11. Você se interessa pelo que seu/sua filho/a aprende nas aulas de Ed. Física?

Sim () não ()

12. Seu filho/a mostra interesse e disposição quando se refere às aulas de Ed. Física?

Sim () não () às vezes ()

13. Você recomenda que seu/sua filho/a não execute determinadas atividades nas aulas de Ed. Física?

() sim () não

 Por quê?

R: _____

14. Você acha que meninos e meninas devem participar das mesmas atividades durante as aulas de Ed. Física?

() sim () não

 Por quê?

R: _____

15. De que maneira você acha que a Educação Física poderia se aproximar mais da família?

R: _____

ANEXO V – Questionário Final

Questionário Final

Data: ____/____/____

☞ Após este Projeto...

1. O que passou a ser para você?

a) Dança: _____

b) Educação Física: _____

c) Família: _____

d) Meus conceitos são os mesmos anteriores sobre:

dança () Educação Física () Família ()

2. Você passou a se interessar mais pela:

⇒ Dança () sim () não ()

De que maneira? _____

⇒ Ed. Física () sim () não ()

De que maneira? _____

⇒ Família () sim () não ()

De que maneira? _____

3. Você conseguiu perceber ligações entre os três temas: Família, Educação Física e Dança?

Sim () não () em parte ()

Por quê? _____

4. Você considera que este projeto serviu para aproximar a família...

⇒ Da escola - sim () não () Em parte ()

⇒ Da Educação Física - sim () não () Em parte ()

5. Este projeto contribuiu para...

a) Sua vida pessoal - sim () não () Em parte ()

Por quê? _____

b) Sua vida profissional - sim () não () Em parte ()

Por quê? _____

c) Seu convívio familiar - sim () não () Em parte ()

Por quê? _____

6. Você gostaria que houvesse continuidade desse Projeto?

Sim () não ()

Por quê? _____

7. Você sentiu-se parte importante desta pesquisa como um todo?

Sim () não ()

Por quê? _____

8. Como você avalia a condução da pesquisadora principal?

Excelente () Boa () Satisfatória () Ruim ()

9. O que você não gostou durante o processo dessa pesquisa?

R: _____

10. Suas expectativas iniciais foram compatíveis com o processo do projeto?

R: _____

11. Que sugestões de outros projetos ligados à Educação Física você acredita que aproximariam mais a família da escola?

R: _____

Obrigada pela participação e colaboração!

ANEXO VI - Vivências/temas da improvisação

TEMA 1: O toque na sensibilização corporal para a Dança

Data: 20/05/08

Introdução: ao dançar expressamos através do corpo nossas emoções e sentimentos. Quando se dança em grupo, existe a necessidade de uma maior integração entre os participantes, uma vez que dançar é se transpor a uma emoção que está sendo vivenciada pelo grupo. Assim, é importante ressaltar a necessidade de um trabalho antecipado e gradativo, promovendo a integração do grupo, evitando a timidez e futuros constrangimentos, principalmente se há necessidade do contato corporal, do qual é comum haver receio decorrente de tabus culturais (sociais, religiosos, etc.)

Objetivos da aprendizagem: proporcionar a ruptura de barreiras sociais e individuais que limitam a percepção do mundo e do outro, através da vivência do toque corporal em tarefas de movimento, possibilitando a introdução da comunicação não verbal e o desenvolvimento da percepção tátil. Desenvolvimento da criatividade.

Material: Vendas e colchonetes

Música: CD René Aubry – Revolte des Efants; CD Enya - Watermark; CD O Melhor da Dança de Salão – Vários.

Tarefas de movimento:

1. Os participantes deverão caminhar lentamente pela sala, ou dançar ao som de uma música suave, sentido os seus pés, sentindo o chão (Caminhar com o pé todo, pontalcalcanhar, ponta dos pés, calcanhar, caminhar mais rápido, mais lento, etc.)
2. Caminhar normalmente pela sala, ou dançar ao som de uma música leve, fazendo alongamentos (braços, pernas, pescoço, mãos nos pés, etc). Ao ser nomeada uma determinada parte do corpo (cotovelo, por exemplo), os participantes deverão “cumprimentar-se” com ela.
3. Serão distribuídas vendas. Pedir para que repitam a tarefa 1, porém percebendo as sensações de estar com os olhos vendados. Ao encontrar um colega, tentar identificá-lo através do toque. Ao final da tarefa, os alunos relatarão com quais os colegas se encontraram.
4. Idem à tarefa anterior, abraçando cada colega que encontrar.
5. Formar um círculo fechado, na medida em que encontrar os companheiros, sempre de olhos fechados. Dançar, de mãos dadas e olhos vendados, movimentando o círculo.
6. Ainda em círculo, ir descendo até sentar no chão sem soltar as mãos fechar o círculo até que os pés se encontrem uns com os outros.
7. Repetir as tarefas 5 e 6 até fechar o círculo.
8. Sem as vendas. Dois a dois: um dos participantes será um escultor, o outro a “massa de esculpir”. Este tentará, portanto, relaxar o máximo possível para que o companheiro possa “moldá-lo”, tocando-o com a ponta dos dedos. A tarefa termina quando o escultor estiver satisfeito com sua obra. Esta tarefa desenvolve a *concentração*, na medida em que solicitada.
9. Três a três, de mãos dadas (fechando um círculo) realizar movimentos independente um dos outros, ao estímulo da música, sem conversar para combinar movimentos e sem perder o contato das mãos. Variações: facilitar o exercício permitindo as extremidades do círculo soltas; executar o exercício mantendo o toque com outras partes do corpo; sugerir variações no plano dos movimentos: baixo, médio, alto. Esta tarefa apela, em

parte, para o desenvolvimento de objetivos nos campos cognitivo e pragmático, na medida em que se apresenta a necessidade de *resolução de problema*, e efetiva aplicação de técnicas corporais. Serão utilizadas músicas com variações de ritmo para que se perceba as variações das mesmas e do próprio corpo. Também os alunos deverão de grupos.

10. Repetir a tarefa anterior com o grande grupo, ou dois grupos conforme o número de participantes. Nesta, e mesmo na tarefa anterior, pode-se acrescentar a exploração de uma temática para dar significado ao movimento. Cada um dos participantes irá realizar um movimento no círculo (permanecendo com as mãos dadas) e os demais irão imitá-lo.

11. Deitados nos colchonetes, enquanto os participantes procurarão relaxar o máximo possível ao som de uma música leve, a pesquisadora principal explicará sobre os objetivos da aula do dia.

12. Roda de discussões

☞ **Observações:** As tarefas aqui apresentadas podem, também, servir à outros objetivos, em outras aulas, se enfatizados os seus aspectos para tal, como por exemplo, a questão técnica relacionada ao ritmo e fluxo do movimento que pode ser colocada em pauta nos trabalhos dos trios, na tarefa 7. Da mesma forma, mas com ênfase na condição física, a tarefa, na variação com mãos presas, pode servir de alongamento muscular para outras tarefas.

TEMA 2: Experiências com o peso e o fluxo do movimento

Data: 27/05/2008

Objetivos da aprendizagem: (no âmbito pragmático) Desenvolvimento dos sentidos tátil, visual e cinesiológico; diferenciação dinâmica (inserção da tensão, aceleração, etc.); experimentação de formas e percepção do objeto. (no âmbito sócio comunicativo) Comunicação e compreensão dos conteúdos de informação. (âmbito criativo) Exploração e experimento. (âmbito cognitivo) Capacidade de imaginação e concentração.

Material: Balões e colchonetes

Música: CD Vários; CD com combinação de várias músicas e ritmos conhecidos (axé, sertanejo, forró, infantil, etc.); CD O Melhor da Dança de Salão – Vários; CD Enigma - Sleep.

Tarefas de movimento:

1. Alongamento.
2. Cada participante recebe um balão e o enche procurando sentir o movimento que o corpo realiza quando é realizada esta tarefa.
3. Dançando e brincando individualmente com o balão ao som de diversos ritmos, sem deixá-lo cair, tocando-o com varias partes do corpo (mãos, ombros, barriga, costas, glúteos, pernas, pés, etc.).
4. Em duplas, sendo que cada uma delas dança neste momento com apenas um balão. O balão estará unindo os dois participantes por alguma parte do corpo (testa, peito, barriga, costas, pernas, pés, etc.). As duplas serão trocadas a todo momento. Procurar explorar os diversos planos (alto, médio e baixo).

5. Variação: fazer o mesmo no chão (sem deixar cair); no chão, dois a dois, jogar o balão de um para outro, solicitar variações na forma de conduzir o balão, como mantê-lo no pé, no alto, jogar com os pés, cabeça, etc. Dificultar a passagem do balão para que o movimento seja ocorra maior amplitude e para que sejam usadas outras partes do corpo.
6. Jogar o balão dançando com as técnicas convencionais de um esporte qualquer (cada dupla escolhe um jogo: basquete, vôlei, handebol, futebol, etc.). Pedir para que os participantes dêem exemplos de outros esportes que possam ser jogados com o balão (foram dados como exemplos o tênis e o golfe).
7. Dançar em duplas, trios, em grupos de quatro utilizando-se de todos os movimentos realizados na aula, trocar de grupos sem deixar o balão cair no chão.
8. Em grande grupo dançar com apenas um balão.
9. Reelaborar em 2 grandes grupos os exercícios/movimentos trabalhados na aula e montar uma seqüência de movimentos para apresentar para o grupo. Cada participante ajuda o grupo com a realização de um movimento que executou/dançou durante a vivência.
10. Alongamento e relaxamento final
11. Roda de discussões

TEMA 3: Pintando os sons e dançando as formas

Data: 03/06/2008

Objetivos da Aprendizagem: Desenvolvimento da fantasia e da percepção auditiva; identificação e representação de formas; ampliação do repertório de técnicas corporais no trabalho em grupo.

Material: Lápis de cera, papéis para desenhar e fita adesiva.

Música: CD Enya - CD com combinação de várias músicas e ritmos conhecidos (axé, sertanejo, forró, infantil, etc.); CD O Melhor da Dança de Salão – Vários; CD Enya – Watermark.

Tarefas de movimento:

1. Aquecimento: Ao som de diversas músicas os participantes irão dançar conforme os passos indicados pela orientadora ou de acordo com a sua criatividade.
2. As participantes irão deitar no colchonete em uma posição agradável e procurarão relaxar o máximo possível ao som de músicas calmas. A pesquisadora principal irá procurar relaxar as diversas partes do corpo e induzir as participantes e lembrarem de uma situação ou situações de sua infância que mais lhe marcaram e trouxeram algo de bom.
3. Após o relaxamento pedir para que as participantes desenhem ou pintem a lembrança pedida no item anterior.
4. As participantes irão apresentar este desenho para o grupo descrevendo-o e exteriorizando as sensações desta lembrança e também será solicitado que as mesmas procurem identificar formas (círculos, ondas, triângulos, etc.) presentes nas pinturas. Cada aluna deve dizer as formas identificadas.

☛ **Obs:** Continuação desta atividade no próximo encontro.

TEMAS 4: Espaço – explorando as amplitudes e limitações

Data: 12/06/2008

Introdução: Todas as coisas que nos rodeiam e até mesmo nós, apresentam uma determinada forma e ocupam um certo lugar no espaço, independente de serem fenômenos da natureza ou da técnica. Cada movimento se realiza em determinadas direções, desenham um caminho no espaço e acontecem em diferentes superfícies ou planos.

Objetivos da aprendizagem: Explorar os diferentes espaços que podemos ocupar, sendo este o individual, parcial ou total. Perceber-se enquanto corpo com espaço limitado, sendo este concreto ou abstrato e explorar a criatividade.

Música: CD René Aubry – Revolte des Enfants.

Tarefas de movimento:

1. Alongamento inicial
2. Aquecimento e exploração do espaço:
 - a) Individualmente as participantes se distribuem pela sala. Caminhando ao ritmo da música em 16 tempos, 8 tempos, 6 tempos.
 - b) A partir da contagem de 16 tempos as participantes partem da posição de pé em deslocamento e para isso, levam o tempo indicado pela contagem. Em seguida buscam a posição deitada no mesmo tempo da contagem. Da mesma forma se procede levando 8 tempos, depois 6 tempos, 4 tempos, 2 tempos e por último 1 tempo para descer e em seguida subir.
 - c) Individualmente, movimentar-se ao som de uma música, buscando ampliar minimamente o espaço que se está ocupando no espaço, cada parte do corpo a ser movimentada será indicada (esta movimentação é quase imperceptível).
 - d) A partir da contagem de 16 tempos as participantes partem da posição de pé em deslocamento e para isso, levam o tempo indicado pela contagem. Em seguida buscam a posição deitada enrolando-se no colchonete no mesmo tempo da contagem. Da mesma forma se procede levando 8 tempos, depois 6 tempos, 4 tempos, 2 tempos e por último 1 tempo para descer e em seguida subir.
 - e) Ainda individualmente, ampliar a movimentação, abrangendo um maior espaço, até que o movimento contage todo o corpo e passe a buscar novos espaços a serem explorados. Movimentar-se por toda sala, mexendo-se totalmente, logo ir reduzindo o espaço que o grupo poderá ocupar.
 - f) Serão indicados pontos (direções) pela sala. O grupo deverá se locomover juntamente sem ampliar seu espaço, indo em direção ao ponto indicado, sendo que eles deverão movimentar com ênfase apenas uma parte do corpo que será indicada; para finalizar realiza-se uma pose.
 - g) Finalização desta parte da vivência alongando a parte do corpo sugerida em contato com alguma parte da sala (braços, pernas) e em diversos planos (alto, médio e baixo). Depois cada uma das participantes irá realizar um movimento e todas as demais irão imitá-la (explorar bastante o espaço da sala).
3. Com arcos:

- a) Cada participante com um arco, irá explorar as mais variadas movimentações possíveis com este material.
 - b) No momento seguinte, explorar formas diferentes de passar por dentro do arco.
 - c) O arco está fixo no chão, e cada participante deve imaginar que deste arco foi projetado um tubo que vai do chão até o teto. Movimentar-se, explorando todas as possibilidades dentro deste espaço.
 - d) Em duplas procurar passar o arco para a outra explorando o espaço da mesma e depois realizar a mesma tarefa em trios.
 - e) Em grande círculo: todas de mãos dadas devem movimentar-se de modo que façam com que um arco passe por todas sem soltarem-se as mãos, ou seja, todas devem passar por dentro do arco. Nesta atividade serão inseridos mais arcos fazendo com que as participantes busquem soluções mais rápidas para passar o arco, lembrando que estes devem explorar os diferentes níveis.
 - f) Em trios criar uma seqüência com os arcos com os movimentos que foram descobertos durante a aula e apresentar para a turma.
 - g) Repetir a tarefa anterior só que desta vez sem os arcos.
 - h) Unir a seqüência dos 2 grupos e reconstruir os movimentos com os arcos (apresentação coletiva).
 - i) Repetir a tarefa anterior sem os arcos.
4. Alongamento final com os arcos.
 5. Roda de discussões.

TEMA 5: Dançando os Nomes

Data: 17/06/2008

Objetivo: Esta atividade tem como objetivo trabalhar aspectos de socialização. Sua finalidade não está ligada apenas à composição final, mas sim, ao fato de cada participante sentir-se importante e participante no processo de construção. O desenvolver da atividade trabalha técnicas corporais, não se atendo a técnicas institucionalizadas, mas sim em buscar a identidade de cada participante através dos movimentos que lhe são característicos. A questão da identidade de cada um, bem como a dos filhos(as) através do nome, será um dos eixos norteadores para discussão da identidade da educação física, da dança e da família.

Material usado: colchonetes

Música: CD René Aubry – Revolte des Efants; CD – Cirque Du Soleil – Varekai; CD – Hip-Hop Vários.

Tarefas de movimento:

1. A atividade é desenvolvida no primeiro momento no grande grupo:
 - a) Em círculo, individualmente, cada participante deverá escolher um movimento para cada sílaba de seu nome, compondo uma pequena frase de movimentos.
 - b) Logo, cada participante apresentará sua frase de movimentos para o grupo.
 - c) Apresentadas todas as frases de movimento, cada participante deverá ensinar seus movimentos para o restante do grupo, e assim que todos tenham decorado, repetir esta frase sem se utilizar da repetição oral do nome.
2. No segundo momento o grupo será dividido em 2 subgrupos (a e b):
 - a) Decorados os movimentos, o grupo deverá formar uma nova frase de movimentos, onde serão incluídos todos os movimentos do grupo.

b) Cada grupo apresentará sua composição para o grande grupo sem música no plano horizontal.

3. No terceiro momento desconstruir os movimentos e realizar uma nova sequência no plano diagonal e apresentar para o grupo. Será colocada uma música mais lenta (CD Cirque de Soleil).

4. No quarto momento desconstruir os movimentos e realizar uma nova sequência no plano diagonal e horizontal. Apresentar para o grupo. Será colocada uma música mais rápida (hip-hop).

5. No quinto momento serão misturadas as sequências do grupo a e b (grande grupo), formando assim uma nova sequência com a utilização das tarefas da aula. Será solicitado que as participantes escolham entre as duas músicas dançadas.

6. Roda de discussões: Será feito um relato sobre a origem do nome dos filhos/as e ou das participantes (especialmente aquelas que não tem filhos/as). O significado deste nome, os motivos que levaram a tal nome, etc. Esta discussão será tema para que se possa descobrir entre as participantes o significado do nome educação física, dança e família no próximo encontro.

TEMA 6: Criando com o Plástico

Data: 24/06/2008

Objetivo: Percepção do tempo de movimento do objeto. Movimentação em câmara lenta em diferentes níveis. Exploração de diferentes possibilidades no trato com o objeto. Apreensão de impulsos diferenciados sobre o objeto.

Material: Folhas de plástico bolha e colchonetes

Início: o material está estendido sobre todo o chão da sala.

Tarefas de movimento:

→ **Parte 1:**

a) Individualmente explorar o objeto experimentando formas possíveis de manipulá-lo e procurando perceber que sensações e sons (barulhos) consegue-se com o material: pisar os dois pés (calcanhar e ponta de pés) sentindo o barulho e as sensações que o plástico provoca; arrastar os pés procurando manter o máximo de contato com o objeto; caminhar na ponta dos pés; explorar contato com o plástico com outras partes do corpo (mãos, costas, etc.) e buscar diversas formas de movimentação (arrastar, apertar, rolar, girar, balançar, etc.), intensidade e tempo (forte, lento, rápido, etc.) com as mesmas.

b) Em pé experimentar movimentos amplos, expansivos e descer devagar encolhendo o corpo, tornando o movimento menor até sentar e até deitar, procurando perceber as diferenças entre eles.

c) Da posição encolhida, abrir e expandir o movimento, de forma lenta; subir novamente repetindo a tarefa com outra movimentação.

d) Esteira humana: a primeira participante irá enrolar em cima do colchonete (que estará sob o plástico) e permanecer neste, a próxima irá enrolar-se por cima daquela que está deitada e ficar ao lado desta e assim sucessivamente até que todas tenham formado uma esteira e passado sobre todos os corpos;

e) Alongamento na posição de esteira humana (puxar o pé direito, puxar o pé esquerdo, puxar os dois pés, sentar no calcanhar alongando a coluna, puxar as costas)

→ **Parte 2:**

a) Soltura ao som de músicas árabes (preparação para novas tarefas de movimento): as participantes irão movimentar-se ao ritmo dessas músicas como quiserem sobre as folhas.

b) Realizar movimentos (dançando) sob as folhas; enrolar e desenrolar-se experimentando vários níveis (baixo, médio e alto).

c) Em duplas, cada uma com uma folha: experimentar o enrolar e o desenrolar; a folha de plástico é segurada nas bordas e jogada para o alto formando ondas fortes e lentas.

d) Experimentar mudar as posições das duplas (sem soltar o plástico) – uma passa por baixo da outra, por cima, etc.

e) Enrolar-se na folha e desvencilha-se dela novamente. Numa alternância de tempo, pode-se procurar a impressão de esconder-se e fugir. O libertar-se da folha pode representar outras impressões diferenciadas, conforme a percepção de cada uma ou do grupo.

f) Passar sob a folha trocando de lugar sem deixá-la cair; com isso aparece uma superfície com vales e morros. O corpo procurando sempre o maior contato possível com a folha.

→ **Parte 3:**

a) Todas as participantes irão experimentar simultaneamente as três folhas de plástico formando formas dançando.

b) Sugerir a criação de duas formas dançantes que lembrem a família e a educação física usando as folhas (pelo menos utilizando uma folha).

c) Alongamento final: deitadas em cima do colchonete que está sobre o plástico realizar vários alongamentos conforme a orientação da mediadora.

d) Juntar bem perto as participantes em círculo sendo que deverão formar um trenzinho e realizar massagens na colega da frente (nos ombros, costas, cabeça).

e) Roda de discussões.

TEMA 7: Explorando O Elástico**Data:** 01/07/2008**Objetivos:** A atividade tem como objetivo explorar o material a ser utilizando, buscando novas possibilidades de movimentação, trabalhando a coletividade, noção espacial e buscando através destas, desenvolver novas técnicas corporais.**Material usado:** elásticos e colchonetes**Música:** CD Enya – Watermark; René Aubry – Revolte des Efants; CD – Cirque Du Soleil – Varekai.**Tarefas de movimento:**

1. Inicia-se com um elástico só, este deve ter o tamanho suficiente para ser utilizado pelo grande grupo.
2. Distribuídos nos espaço disponível, o grupo firma uma grande roda, e esta deve expandir o elástico o máximo possível, buscando assim, perceber qual o real tamanho do elástico e mantendo este sempre tencionado.
3. Realização de vários alongamentos experimentando vários níveis e formas ainda na grande roda e em contato com o elástico inteiro.
4. Nó humano: a idéia é de formar um grande nó humano dançando, utilizando-se do elástico para envolver as demais colegas, assim como nas demais atividades, o elástico deve manter-se tencionado, e a disposição do grupo, deverá ocupar o mínimo de espaço possível.
5. Individualmente cada participante receberá um pedaço de elástico e deverá explorar o material como quiser.
6. Ainda explorando (nos diversos planos) o elástico, porém agora a partir das orientações da pesquisadora principal: movimentos que estiquem o corpo a partir do elástico estendido; movimentos que encolham o corpo; saltos; movimentos que provoquem o equilíbrio.
7. Em duplas (unir os dois pedaços de elástico) e depois em trios (unir os três pedaços de elástico) e explorar o elástico.
8. Ainda em trios formar várias formas com o elástico: objetos, figuras geométricas, letras; procurar construir as formas deslocando-se pela sala.
9. Preenchimento de espaço – para esta atividade formam-se dois grupos e o elástico é dividido em dois pedaços de iguais tamanhos – uma participante segura um pedaço do elástico e faz uma pose, as demais integrantes do grupo, devem pegar o elástico na continuidade e preencher os espaços deixados pela primeira participante (oportunizar que todas as participantes iniciem a tarefa).
10. Formar um grande grupo e repetir a tarefa anterior com o elástico ainda maior (unir as pontas dos dois grupos).
11. Criar uma brincadeira com este elástico e também uma sequência de movimentos (coreografia) com o mesmo a partir das experiências vivenciadas ou até mesmo resgatando outras experiências já desenvolvidas (nestas tarefas têm-se a liberdade para escolher o tamanho do elástico – um pedaço para cada participante, elástico inteiro, etc.).
12. Roda de discussões

TEMA 8: Alongamento e Relaxamento**Data:** 08/07/2008

Objetivos: Esta vivência tem como objetivo alongar o corpo e criar uma consciência sobre a importância do alongamento e relaxamento tanto para a preparação e/ou desenvolvimento para a dança quanto para as atividades diárias (profissionais ou pessoais). Desenvolver a consciência corporal e a respiração, oportunizar a realização das atividades em casa com seus/suas filhos/as e relaxar o corpo. Atentar as participantes para importância de reservar algum tempo do dia para olhar para si e sua corporeidade.

Material usado: colchonetes

Música: CD Vários – Músicas lentas; CD Enya – Watermark.

Tarefas de movimento:

1. Inicia-se com uma explanação sobre a importância do alongamento para o corpo tanto para o desenvolvimento e finalização de atividades profissionais como pessoais.
2. Ao som de músicas lentas e relaxantes serão realizados vários alongamentos de forma geral procurando contemplar todas as partes e segmentos do corpo e realizados em diversas posições e planos.
3. Ao ser realizado cada alongamento será explicado qual sua função para a parte do corpo em questão e também corrigido possíveis erros.
4. Ao final da vivência será solicitado que as participantes procurem uma posição bem confortável para o desenvolvimento do relaxamento. Neste momento as luzes estarão apagadas para possibilitar um melhor nível de relaxamento. A pesquisadora principal estará falando mais uma vez sobre a importância desta vivência e sobre as possibilidades de realização em casa com seus/suas filhos/as. Será realizada também pela pesquisadora principal uma pequena massagem nas participantes.
5. Roda de discussões

TEMA 9: Quadrilha**Data:** 15/07/2008

Introdução: Devido à época do ano em que será ministrada a aula, marcada por festividades juninas (na escola acontecerá dia 17 de julho), optamos em trazê-las para o projeto explorando as possibilidades de movimento, bem como a riqueza cultural do tema, trabalhando sempre com o espírito alegre e descontraído que as danças juninas proporcionam. Algumas das alternativas que podem ser utilizadas são: a caracterização das pessoas, a confecção dos instrumentos, bem como “composição musical” e construção coletiva das formações utilizadas na dança, o que dá um ar ainda maior de descontração.

Objetivos: Proporcionar as participantes à vivência desta dança, que faz parte do folclore brasileiro, criando e oferecendo novas possibilidades para esta dança, de forma descontraída e prazerosa.

Material usado: saias, chapéus e colchonetes

Música: CD Festa Junina – CD – Arraiá da Xuxa; CD - O Melhor de São João – Gilberto Gil

Tarefas de movimento:

1. Exercício de soltura do corpo, com o objetivo de aquecer, adequar-se ao ritmo da música e concentrar-se para as atividades subseqüentes.
2. Demonstração de formações e passos tradicionais da quadrilha para todo o grupo, como por exemplo, a grande roda, o túnel, o caracol, entre outras.
3. Em duplas, as participantes deverão com base no que foi demonstrado, criar uma seqüência de movimentos/formações, podendo estes ser modificados. Adequar esses movimentos ao ritmo da música e, no final, apresentar para o grande grupo.
4. Todas as participantes demonstrarão a sua seqüência de movimentos mais uma vez, porém, todas as demais irão também realizá-los.
5. Observar os novos passos apresentados e a partir disso, unindo-os aos tradicionais, formar uma quadrilha com todo o grupo caracterizado com trajes típicos.
6. Alongamento final
7. Roda de discussão

TEMA 10: Criando movimentos a partir de fotos

Data: 06/08/2008

Objetivos da aprendizagem: No campo pragmático e cognitivo, identificação e conscientização de grupos musculares em ação; identificação de estilos e técnicas corporais da dança; no campo criativo, imaginação (atribuição de significado às formas); afetivo: interação com o companheiro (trabalho de duplas).

Material: fotos de bailarinos em formas de dança

Música: CD músicas lentas – vários; CD Enigma – Sleep; CD René Aubry

Tarefas de movimento:

1. Individualmente, cada dupla recebe uma foto de bailarinos para experimentar a posição/forma que esta apresentada e analisar que grupos musculares e articulações estão agindo. Procurar identificar que estilo de dança é e que técnica está sendo exigida.
2. Pré-aquecimento: aquecer-se individualmente sobre uma música lenta, enfatizando parte por parte identificada na figura.
3. Continuando o aquecimento, executar o mesmo somente duas a duas, procurando enfatizar as partes exigidas na técnica corporal identificada.
4. Executar a forma configurada na foto, em duplas, descobrindo se ela pode ser feita lenta e rapidamente. Se possível, fazer nos dois tempos.
5. Discutir um significado para as posições das fotos, procurando outras técnicas corporais que podem acompanhá-la, antes e depois.
6. Elaborar uma pequena “coreografia” com os elementos criados e o significado atribuído.

☛ **Observações:** No decorrer da vivência, podem surgir dificuldades de execução de algumas técnicas identificadas, por falta de preparo físico. Deve-se, então, discutir como podem ser adaptados os movimentos, de forma a que não percam o caráter apresentado na foto. Por outro lado, uma variação interessante desses exercícios, seria acrescentar a apresentação, por escrito, das diferentes técnicas identificadas, uma seleção das mesmas por grau de dificuldade, e a preparação de uma ou mais aulas, para o aprendizado dessas técnicas em tarefas mais repetitivas. Nesse caso, há que se considerar que a necessidade/escolha de uma aula mais tradicional, em que os participantes vão repetir exercícios, é consequência, pelo menos, de outra tarefa cognitiva e criativa, e da sua vontade de vivenciar de forma mais hábil as técnicas propostas/descobertas.

TEMA 11: Funk

Data: 13/08/2008

Objetivos: apresentar os conceitos e história do funk, bem como alguns de seus movimentos básicos; ampliação do repertório de técnicas corporais no trabalho em grupo; criação de novos movimentos.

Contextualização teórica: Será realizada uma contextualização teórica sobre o estilo de dança Funk para as participantes, abordando um pouco sobre sua história, principais

cantores, movimentos característicos, evolução (o funk na mídia, o funk antigo, o funk atual, etc.).

Material: colchonetes

Música: CD's de Funk - Diversos

Tarefas de movimento:

1. Alongamento inicial.
2. Exercício de soltura do corpo, com o objetivo de aquecer e “soltá-lo”, oferecendo subsídios para as atividades subsequentes.
3. Aplicação de uma seqüência contendo alguns movimentos simples do funk.
4. Em grupo, as participantes deverão com base no que foi dançado e partindo dos movimentos do cotidiano e demonstrado na prática, criar uma seqüência com no mínimo cinco movimentos apresentados (um movimento para cada participante). Deverão adequar esses movimentos ao ritmo da música e, no final, apresentar para o grande grupo. Esses novos movimentos serão incluídos pelas participantes à coreografia inicial apresentada pela pesquisadora principal, resignificando os movimentos.
5. Roda de discussões.

TEMA 12: Hip- Hop

Data: 20/08/2008

Objetivos: apresentar a cultura do hip-hop através de atividades práticas, visando trabalhar movimentos espontâneos e a capacidade de improvisar, desenvolvendo o “feeling” para com a música e os próprios movimentos do corpo; ampliação do repertório de técnicas corporais no trabalho em grupo; criação de novos movimentos, relacionar as técnicas de movimento do funk apresentado na aula anterior com o hip-hop procurando diferenciá-las e também buscar ligações entre as mesmas; continuar a discussão sobre a questão da erotização da dança e das mensagens que a mesma pode proporcionar.

Contextualização teórica: Contextualização teórica sobre a cultura Hip-Hop para as participantes abordando um pouco sobre a história, movimentos e características, etc.

Material usado: colchonetes

Música: CD Hip-Hop - Vários

Tarefas de movimento:

1. Alongamento dos principais músculos exigido na execução da dança como os do pescoço, ombros, peito, lombar, quadríceps, posterior da coxa, panturrilhas e abdômen. Será realizado ao som de uma música lenta.
2. Aquecimento: Será realizado um aquecimento preparando o sistema cardiovascular e músculos para a dança, onde serão realizados movimentos específicos da dança. Neste primeiro momento as participantes irão realizar estes movimentos de forma mais técnica, no segundo momento iram tentar executados com o balanço, intenção e feeling (sentindo a música) do HIP HOP.
3. Seqüência coreográfica: Será ensinada às participantes uma seqüência de movimentos coreografados de 3x8 (contagem) cerca de nove movimentos básicos da dança de rua ou street dance, incluindo movimentos de chão. Após o ensino da coreografia no primeiro momento as participantes irão repetir algumas vezes todas juntos com a pesquisadora principal e depois sozinhas.

4. A turma, dividida em 2 grupos, deverão com base no que foi dançado e partindo dos movimentos do cotidiano e demonstrado na prática, criar uma seqüência com no mínimo três movimentos a serem apresentados para a turma. Estes movimentos deverão contemplar os planos baixo, médio e alto. Deverão adequar esses movimentos ao ritmo da música e, no final, apresentar para o grande grupo.

5. Cada grupo irá ensinar seus movimentos para o outro grupo e depois irão agrupar esses movimentos criando assim uma nova coreografia.

6. Com a criação dessa nova seqüência de movimentos pelos grupos (Grupo A + B) as participantes irão uni-la a seqüência inicial, ensinada pela pesquisadora principal, resignificando os movimentos e formando uma nova e mais complexa coreografia.

7. Alongamento Final.

8. Roda de discussões.

• **Observações:** Ao final da aula foi solicitado que as participantes escrevessem no papel craft uma palavra que significasse cada um dos temas DANÇA- FAMÍLIA - EDUCAÇÃO FÍSICA

Resultado da Tabela

DANÇA	EDUCAÇÃO FÍSICA	FAMÍLIA
Lazer	Esporte	Meus filhos
Movimento	Disciplina	União
Música	Movimento	Amor
Alegria	Interação	Amor
Sincronismo	Desenvolvimento físico e mental	Bem precioso
Alegria	Saúde	Carinho

TEMA 13: Estimulando a fantasia através de objetos (cangas)

Data: 27/08/08

Objetivos da aprendizagem: Experimentação das propriedades/características de um objeto (cangas), detectando na relação de movimento com esse objeto o “caráter” dos movimentos (pré-requisito à iniciação coreográfica); descoberta de possibilidades de movimentação parcial ou total do corpo em forma de “técnicas” corporais; estimulação da fantasia através da utilização do maior número possível das variantes de movimento permitida pelo objeto, apreensão das movimentações básicas da dança do ventre. Atendendo-se, aqui, prioritariamente, os âmbitos pragmáticos e criativos. Secundariamente, tem-se a estimulação da capacidade de imaginação, concentração e combinação, atendendo ao âmbito cognitivo; a compreensão de informações e a cooperação na resolução de tarefas, atendendo ao âmbito sócio-comunicativo, etc.

Material: Lenços grandes ou cangas (panos)

Música: CD René Aubry – Revolte des Efants; CD – Cirque Du Soleil – Varekai; CD Músicas Árabes – Vários

Tarefas de movimento:

1. Deitar-se confortavelmente no colchonete cobrindo-se com a canga.
2. Aos poucos movimentar-se lentamente sem deixar que o corpo fique descoberto pela canga sentindo a música e o movimento.

3. Lentamente passar para a posição de pé experimentando livremente movimentos com o pano (alongamento) sob uma música lenta e calma.
4. Exercício sob música lenta e posteriormente (a partir da tarefa n. 6) mais rápida para analisar o “caráter” dos movimentos.
5. Identificar o máximo possível de movimentos (explorando bastante o espaço/sala) e formas com o pano, identificando, experimentando e selecionando técnicas de movimento como: circundações, rotações, saltos, lançamentos, balanceios, serpentinas, etc., e observar as formas construídas com e no objeto.
6. Explorar duas cangas selecionando técnicas de movimento construídas anteriormente (ou outras técnicas).
7. Sob música mais rápida (com batidas árabes) selecionar técnicas de movimento para utilização coreográfica: possível trabalho em fileiras, círculos, colunas, para apreensão dos movimentos.
8. De acordo com as orientações da pesquisadora principal executar exercícios de soltura e movimentações básicas da dança do ventre (no primeiro momento sem as cangas e no segundo momento com as cangas).
9. Experimentação livre e sensual ainda sob música árabe (primeiramente individualmente e posteriormente em duplas).
10. Em duplas, escolher uma das palavras que foram citadas e discutidas na aula anterior (ligação entre educação física, família e dança) e formar uma sequência de movimentos que expressem a palavra escolhida (primeiramente ao som de música mais lenta – Cirque de Soleil).
11. Repetir a tarefa anterior ao som de uma música mais rápida (ritmo árabe) utilizando os movimentos anteriores ou reelaborá-los.
12. Unir os dois grupos e formar uma grande sequência de movimentos (música a escolher).
13. Roda de discussão

TEMA 14: Brincando, criando e dançando através dos movimentos dos animais

Data: 03/09/08

Objetivos: estimulação da fantasia através da utilização do maior número possível das variantes de movimento permitida pelos objetos; desenvolvimento da ludicidade; percepção das possibilidades de movimento em relação ao espaço e objetos disponíveis; identificação das formas possíveis e do que significam (diferenciação e semelhança entre os movimentos dos animais e dos seres humanos), enquanto recursos dentro das formas básicas de movimento. No campo criativo, exploração, fantasia e experimento; no campo emocional, sensibilização e intensificação da capacidade de expressão; no cognitivo, concentração, imaginação e capacidade de combinação; no campo sócio-comunicativo o desenvolvimento da atenção e sensibilidade a si mesmos e com relação ao outro e ao seu meio.

Material: Caixas de papelão e máscaras com motivos de animais.

Música: CD Batuque; CD René Aubry – Revolte des Efants; CD Cirque Du Soleil - Alegria

Tarefas de movimento:

→Parte 1: Aquecimento e Alongamento

- a) Caminhar lentamente pela sala ao ritmo da música alongando o corpo e sentindo a respiração.
- b) Imitar o caminhar da colega e procurar perceber as diferenças entre os diversos “caminhares”, sentindo as emoções e sensações desta pessoa.
- c) Imaginar e expressar vários outros tipos de “caminhares”: feio, esquisito, elegante, etc.

→Parte 2: Imaginando e imitando os animais

- a) Escolher uma máscara (tema – animais) das que estão dispostas na sala e imitar o movimento e som deste animal escolhido (viver o mundo deste animal).
- b) Expressar o movimento deste animal sob diversas emoções: irritado, feliz, etc.
- c) Trocar de máscara (várias vezes) e repetir a tarefa “a”.
- d) Imitar o movimento do animal escolhido e explorar os planos alto, médio e baixo.

→Parte 3: Criando, brincando e dançando o “mundo” dos animais

- a) Criar e contar uma história gesticulada com as máscaras (a escolher) percebendo os movimentos dos animais e explorando o espaço disponível.
- b) Usar as caixas de papelão que estão espalhadas na sala e envolvê-las na história, envolvendo-se com as máscaras e caixas nas formas de movimento que o seu mundo (história) sugere.
- c) Apresentar a história gesticulada.
- d) Capturar alguns dos movimentos vividos pela história (sem a fala) e criar uma sequência de movimentos/coreografia ao som de música afro (cd batuque) - o uso das máscaras e caixas fica a critério do grupo.

4. Roda de discussão

TEMA 15: Aula em Espaço Aberto: explorando os sons do corpo

Data: 10/09/08

Objetivos: Percepção das possibilidades de criação e identificação de diferentes sons com o próprio corpo; movimento em relação aos sons; Tomar consciência do ritmo e da fluência do movimento.

Material usado: vendas e colchonetes

Música: sem música

Tarefas de movimento:

1. Alongamento inicial.
2. Em duplas, um participante de olhos vendados, conduz a outra pelo espaço, segurando-a pelo braço, ombro ou diferentes pontos de contato. A direção é dada por quem conduz e este deve procurar um caminho livre de obstáculos. (As duplas devem

fazer a troca de quem está vendado) – após esta tarefa o grupo se reunirá num lugar combinado para a próxima tarefa (discutir sobre a sensação desta tarefa).

3. Continuando, porém, aquele que está vendado é alertado por quem o conduz sobre os possíveis obstáculos por meio de um sinal sonoro – após esta tarefa o grupo discutirá sobre as sensações deste momento.

4. Voltando para a sala, reunir-se em grupos de quatro participantes e formar uma frase de movimentos (quatro) com as formas realizadas a partir da atividade anterior ao ouvir os estímulos sonoros (os sons também farão parte da frase de movimentos).

5. Unir a sequência dos dois grupos e formar uma nova sequência de movimentos.

6. Roda de discussão.

→**Obs:** Nesta aula foram convidados os/as filhos/filhas das participantes

TEMA 16: Avaliação e Finalização do Projeto

Data: 01/10/08

Material: DVDs das vivências, DVD final

Objetivos: Confraternizar, avaliar e finalizar junto com o grupo a etapa do projeto referente às vivências em dança. Realizar uma mostra com todos os vídeos das vivências. Passar o vídeo produzido em homenagem às participantes com algumas fotos e vivências realizadas. Entregar e agradecer a participação e colaboração de todas/os os envolvidos no processo.

ANEXO VI I- Quadro descritivo das vivências: temas e possíveis significados

ANEXO IV - Quadro descritivo das vivências: temas e possíveis significados

Temas e datas dos encontros	Possíveis Significados
<p>1º Dia – 20/05: O toque na sensibilização corporal para a Dança</p>	<p>Apresentação da proposta da pesquisa e dos instrumentos (filmadora, diário de campo, máquina fotográfica, questionário). Aplicação do questionário inicial (1ª. parte).</p> <p>Estratégia metodológica: Trabalho gradativo, promovendo a integração do grupo por meio de tarefas simples de movimento que provoquem ruptura de barreiras como timidez e medo. Uso das vendas e atividades envolvendo contato/toque corporal.</p> <p>Busca pela compreensão, participação, cooperação e interação das participantes no processo de pesquisa.</p> <p>Aparente curiosidade e interesse pela proposta da pesquisa.</p> <p>Maior entrosamento do grupo pelo fato da maioria ser colega de trabalho.</p> <p>Descoberta e experimentação de novas possibilidades de movimentos e interação: a questão de novas sensações, uso dos sentidos, o diferente e a alegria de estar ali naquele momento.</p> <p>Dificuldade em fugir de determinados padrões de movimento e explorar o uso das diversas partes do corpo</p> <p>Imagem e representação da dança: dança ligada à música (a música leva o corpo); dançar em um grupo conhecido fica mais fácil.</p> <p>Inibição de algumas participantes em relação a presença da câmera na sala.</p> <p>Dificuldade em aceitar o seu próprio corpo: um processo lento.</p> <p>Presença do lúdico e da alegria.</p> <p>As experiências anteriores influenciando as escolhas e as tarefas propostas</p>

	Tentativas coletivas para que outras/os pessoas participem do grupo.
<p>2º dia – 27/05: Experiências com o peso e o fluxo do movimento</p>	<p>Estratégia metodológica: Continuação do desenvolvimento de um trabalho gradativo, que promova a integração do grupo por meio de tarefas simples de movimento. Uso dos balões (experimentação de formas e percepção do objeto). Aplicação do questionário inicial (2ª. parte).</p> <p>Busca pela compreensão, participação, cooperação e interação das participantes no processo de pesquisa.</p> <p>Interesse pelas tarefas propostas e curiosidade dos novos participantes.</p> <p>Presença do lúdico, alegria e descontração no grupo.</p> <p>Curiosidade das crianças que passavam e paravam perto da sala: sentíamos a vontade delas em participar.</p> <p>Desconhecimento de alguns esportes como handebol e basquete por duas participantes.</p> <p>Dificuldade em fugir de determinados padrões de movimento e explorar o uso das diversas partes do corpo.</p> <p>Novos desafios: proposta de criação de uma sequência de movimentos que foi bem aceita pelo grupo.</p> <p>Exploração dos planos baixo, médio e alto nas sequências.</p> <p>Imagem e representação da dança: dança ligada à música; descoberta de que os movimentos dos esportes e os movimentos cotidianos também podem ser dançados</p> <p>O grupo 1 ao criar e ao apresentar a sequência de movimentos solicitada mostrou movimentos dos esportes e os demais que foram desenvolvidos na aula;o grupo 2 apresentou mais movimentos ligados ao esporte.</p>

	<p>Experiências pessoais interferindo nas escolhas e desenvolvimento das tarefas Dificuldade em realizar alongamentos com amplitude</p> <p>Movimentos cotidianos podem chamar a atenção das outras pessoas, mas passam despercebidos (não são pensados) por quem os executa Imagem e representação da família em relação aos movimentos dos/as filhos/as em casa: movimentos são mais soltos, ativos, estranhos, têm mais mobilidade. Percebem que os mesmos brincam, pulam e os mais novos não tem noção do perigo.</p>
<p>3º. Dia – 03/06 - Pintando os sons e dançando as formas</p>	<p>Estratégia metodológica: Trabalho gradativo, promovendo a integração do grupo e o desenvolvimento da capacidade comunicativa. Exercício do diálogo e discussão.</p> <p>Interesse pela vivência.</p> <p>Curiosidade dos que passavam próximos a sala.</p> <p>Relaxamento e soltura: preparação para próxima etapa da aula (a maioria delas conseguiu relaxar, outras se sentiram um pouco desconfortáveis devido ao frio daquele dia).</p> <p>Participação de uma das filhas de uma integrante do grupo durante a etapa do desenho.</p> <p>Relato sobre a dificuldade em reservar um momento do dia para si, escutar o seu corpo, desligar-se das tarefas cotidianas.</p> <p>Preocupação estética em expressar por meio do desenho sua melhor lembrança da infância.</p> <p>Diferença entre as brincadeiras de ontem e de hoje (ontem: brincadeiras como</p>

	<p>cantigas de roda, pular elástico, jogar bolinha de gude – hoje: computador)</p> <p>Percebe-se uma maior exposição das mais tímidas do grupo. Sentem-se constrangidas em começar a falar, mas depois que começam sentem-se mais à vontade.</p> <p>O grupo envolve-se, emociona-se e diverte-se com as histórias de cada uma do grupo.</p> <p>As lembranças de todas do grupo remetem à família, todos os desenhos que representam a infância a fazem lembrar de algo que fizeram com alguém da família (férias, brincadeiras, histórias, etc.). Ao relatarem as lembranças falam com saudade e emoção e sentem vontade de contar detalhes. Tentativa de manter a família unida.</p> <p>Formas apresentadas nos desenhos: círculo (o mais desenhado), retângulo, triângulo, ondas, curvas, retas, quadrado, linhas.</p> <p>Imagem e representação da família: tentativa de manter a família unida; preocupação se os filhos irão futuramente associar infância com família; se irão lembrar-se dos momentos que passaram em família.</p>
<p>4º Dia – 12/06: Espaço – explorando as amplitudes e limitações</p>	<p>Estratégia metodológica: Exploração dos diferentes espaços que podemos ocupar (individual, parcial ou total). Uso dos bambolês/arcos.</p> <p>Participação de uma das filhas de uma das integrantes do grupo em todas as etapas da vivência.</p> <p>Interesse pelas tarefas propostas.</p> <p>Presença do lúdico, alegria, prazer e descontração no grupo.</p> <p>Dificuldade em explorar o uso das diversas partes do corpo.</p> <p>Curiosidade das crianças que passavam e paravam perto da sala.</p> <p>Descoberta e experimentação de novas possibilidades de movimentos e</p>

interação: a questão da criação.

Criação de movimentos mais elaborados e re-significação de movimentos

Novos desafios: proposta de criação de uma sequência coletiva de movimentos (união das sequências dos dois grupos).

Envolvimento do grupo, inclusive da filha de uma das participantes. Ela participa das atividades que têm movimentos e durante as discussões distrai-se com outras atividades (quer mesmo é se movimentar).

Experiências pessoais contribuindo para o desenvolvimento das tarefas.

Resolução de problemas de movimento.

Imagem e representação da dança: descoberta de criação de coreografia em dança; o processo (metodologia da improvisação) permitiu que a coreografia fosse criada de maneira prazerosa, porém ainda há insegurança em apresentar a sequência de movimentos sem contagem de tempo; técnica usada pelos grupos para aprender a sequência (descrever os movimentos, imitar, repetir, aprender, decorar e apresentar).

Vontade do grupo em ter mais encontros durante a semana.

Percepção do próprio grupo: integrantes sentindo-se mais soltas, menos tímidas, mais preparadas para tarefas mais complexas, sem preocupação com julgamentos das demais, sem cobranças, de acordo com o corpo de cada uma, com as capacidades de cada uma

O grupo começa a se conhecer ainda mais e ter outras percepções das colegas (mesmo as que já se conheciam)

Imagem e representação da família: interação das integrantes com os/as filhos/as em casa em relação aos movimentos – brincam, dançam e tem os mesmos como companheiros/as. Sentem uma imensa alegria em falar dos filhos/as e gostariam de contar outras histórias para o grupo.

5º Dia- 17/06: Dançando os Nomes	<p>Participação de uma estagiária da UNIVALI do curso de Ed. Física no grupo.</p> <p>Estratégia metodológica: O uso dos nomes nas tarefas de movimento como forma de conhecer melhor a identidade de cada participante, bem como dos seus/suas filhas através dos movimentos e da comunicação. A questão da identidade de cada nome como eixo norteador para discussão da identidade da educação física, da dança e da família.</p> <p>Interesse pelas tarefas propostas.</p> <p>Presença do lúdico, alegria, prazer e descontração no grupo.</p> <p>Criação e re-significação dos movimentos</p> <p>Maior facilidade em construir sequências de movimentos.</p> <p>Dificuldade em explorar outras posições e direções no espaço da sala como vertical e diagonal, pois há uma tendência a criar e realizar as sequências de movimentos e a dispor-se na sala na horizontal.</p> <p>Preocupação com a criação e apresentação de uma sequência de movimentos sincronizada.</p> <p>Imagens e percepções da dança: dança ligada à música, parece que os movimentos fluem mais.</p> <p>Curiosidade dos alunos do turno noturno que passavam e paravam perto da sala.</p> <p>Nome como forma de identificar uma pessoa, o nome que foi dado aos filhos/as ou ao seu nome sempre tem uma história por trás e os significados e representações remetem à família (identificação do nome com a família).</p> <p>Professores tratados pelos/as alunos/as como pessoas da família (tia, mãe, etc.).</p> <p>Resolução de problemas de movimento.</p>
-----------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>6º. Dia – 24/06: Criando com o plástico</p>	<p>Estratégia metodológica: Exploração de diferentes possibilidades com o uso do plástico bolha.</p> <p>Participação de duas alunas da escola em algumas atividades com o plástico bolha (uma delas era filha de uma das integrantes do grupo).</p> <p>Interesse e curiosidade pelas tarefas propostas.</p> <p>Presença do lúdico, alegria, prazer e descontração no grupo.</p> <p>Criação e re-significação dos movimentos</p> <p>Descoberta e experimentação de novas possibilidades de movimentos: a questão de novas sensações, uso dos sentidos, o diferente.</p> <p>Imagens e percepções da dança: dança ligada à música, música suscita à dança.</p> <p>Resolução de problemas de movimento.</p> <p>Imagens e percepções da família: representa o amor, a união, a amizade, é o pilar.</p> <p>Imagens e percepção da Educação Física: integração, socialização, momento que a criança se solta, atividade coletiva, integração, esporte.</p> <p>Relações entre família e Educação Física: movimentos do corpo.</p> <p>Dificuldade em relaxar no final da aula devido as brincadeiras e ao “estado” de descontração em que se encontravam.</p> <p>Maior relação de troca no grupo, maior aproximação das participantes.</p> <p>Relato das participantes: estar ali é o momento de relaxar, quando chegam esquecem de tudo, sentem-se cada vez mais a vontade.</p> <p>Curiosidade em assistir o vídeo das vivências.</p> <p>Resgate dos objetivos e da proposta da pesquisa.</p>

7º. Dia – 01/07: Explorando O Elástico

Estratégia metodológica: Exploração de diferentes possibilidades e técnicas corporais com o uso do elástico.

Participação de uma das filhas de uma das integrantes do grupo em todas as etapas da vivência.

Interesse tarefas propostas.

Presença do lúdico, alegria, prazer e descontração no grupo.

Criação e re-significação dos movimentos

Descoberta e experimentação de novas possibilidades de movimentos.

Dificuldade em realizar movimentos com equilíbrio.

Resolução de problemas de movimento.

Criatividade - criação de movimentos cada vez mais complexos.

Em determinados momentos da vivência quando a atividade é mais dirigida há uma melhor organização do grupo.

Imagens e percepções da dança: A descoberta de que a coreografia em dança acontece em todo o processo da aula, basta juntar as sequências criadas, mas é importante a pessoa participar/envolver-se em todo o processo.

Imagens e percepções da família: Ainda não conseguimos ver ligação da Família com a Educação Física. As participantes sugerem que se convide os filhos/as delas para participar de alguma vivência, pois isso iria integrar mais a família e talvez conseguíssemos observar mais essa relação.

Imagens e percepção da Educação Física: integração, socialização, momento que a criança se solta, atividade coletiva, integração, esporte.

Relato das participantes: sentem cada vez mais vontade de estar ali, uma das participantes diz que sua saúde também melhorou e sente falta quando perde algum encontro.

Novamente houve o esforço coletivo em chamar outras pessoas para o grupo,

	<p>mas não houve interesse. Uma idéia do grupo foi mostrar as fotos das vivências numa próxima reunião de pais na escola.</p>
<p>8º Dia – 08/07: Alongamento e Relaxamento</p>	<p>Estratégia metodológica: Procurar desenvolver uma consciência sobre a importância do alongamento e relaxamento tanto para a preparação e/ou desenvolvimento para a dança quanto para as atividades diárias (profissionais ou pessoais). Desenvolver a consciência corporal e a respiração, oportunizar a realização das atividades em casa com seus/suas filhos/as e relaxar o corpo. Atentar as participantes para importância de reservar algum tempo do dia para olhar para si e sua corporeidade.</p> <p>Pouca participação neste dia Replanejamento da aula. Trabalho sem atividades em dança.</p> <p>Interesse tarefas propostas. Descoberta e experimentação de novas possibilidades de movimentos e alongamentos: a questão da postura de da importância do alongamento para o dia-a-dia. Dificuldade em realizar movimentos com amplitude. Respeito aos limites do corpo. Percepção corporal.</p>
<p>9º. Dia – 15/07: Quadrilha</p>	<p>Estratégia metodológica: Devido à época do ano marcada por festividades juninas (na escola acontecerá dia 17 de julho), optamos em trazê-las para o projeto explorando as possibilidades de movimento, bem como a riqueza cultural do tema, trabalhando sempre com o espírito alegre e descontraído que</p>

as danças juninas proporcionam. Uso de saias e chapéus característicos.
Participação de um dos filhos de uma das integrantes do grupo em algumas etapas da vivência.

Interesse nas tarefas propostas, inclusive da direção.

Presença do lúdico, alegria, prazer e descontração no grupo.

Criação e re-significação dos movimentos

Descoberta e experimentação de novas possibilidades de movimentos.

Resgate da cultura corporal.

Resolução de problemas de movimento.

Vontade das professoras que outras se envolvam em atividades com dança.

Ex: apresentação de uma quadrilha na escola com os professores.

Imagens e percepções da dança: A descoberta de que se pode criar outros passos e movimentos em uma dança típica como a quadrilha.

Importância do professor em se aproximar do mundo de vida das crianças.

Imagens e percepções da família: filhos mudam-se das cidades pequenas para cidades maiores; antigamente era mais família; mais oportunidades para quem é do campo vir para cidade, todavia há um retorno as cidades menores devido à violência e a necessidade de morar num lugar mais tranquilo, onde todos se conhecem. Laços familiares dependem muito da educação que é recebida; os jovens procuram afinidades/gostos, os amigos passam a ser o grupo mais importante; as pessoas antes eram muito família; família é uma instituição em constante transformação, ela não se extingue, mas se renova; uma hipótese da mudança familiar foram os novos papéis da mulher; há várias formações familiares; está perdendo-se a família nuclear. Famílias não sabem lidar com as transformações sociais, pais perdendo filhos para droga, trânsito; papéis antigamente eram definidos para cada membro da família (pai- provedor, mãe

	<p>– cuidava do núcleo da família); maioria das pessoas não sabe lidar com as frustrações, medos e transfere isso para os membros da família, as pessoas antigamente guardavam seus medos e frustrações, os filhos não podiam desrespeitar os pais; hoje o jovem tudo pode; os alunos também acham que tudo pode (não respeitam o professor), se em casa tudo pode, na escola também. Dificuldade em manter a estrutura familiar.</p> <p>Imagens e percepção da Educação Física/reflexos das transformações familiares: agressividade dos alunos, falta de respeito em relação ao outro e com o corpo do outro, maneira de chamar a atenção do outro é tendo atitudes agressivas.</p>
<p>11º. Dia – 13/08: Dançando com o Funk</p>	<p>Estratégia metodológica: apresentação dos conceitos e história do funk, bem como alguns de seus movimentos básicos; ampliação do repertório de técnicas corporais no trabalho em grupo; criação de novos movimentos. Foi realizada uma contextualização teórica sobre o estilo de dança Funk abordando um pouco sobre sua história, principais cantores, movimentos característicos, evolução, o funk na mídia, o funk antigo, o funk atual, etc.</p> <p>Interesse nas tarefas propostas.</p> <p>Presença do lúdico, alegria, prazer e descontração no grupo.</p> <p>Criação e re-significação dos movimentos.</p> <p>Descoberta e experimentação de novas possibilidades de movimentos.</p> <p>Resolução de problemas de movimento.</p> <p>Criatividade.</p> <p>Dificuldade das participantes em realizar movimentos de tronco e quadril de forma mais solta.</p> <p>Funk é uma batida que atrai as participantes.</p> <p>Discussão e experimentação dos movimentos e das músicas característicos dos estilos funk, hip hop, etc.</p>

	<p>Discussão e crítica a projetos ditos sociais.</p> <p>Imagens e percepções da dança: algumas danças são desprovidas de sentido se não forem trabalhadas de forma pedagógica e educativa com os/as alunos/as; muitas crianças apenas imitam as danças da televisão sem saber quais os significados dos movimentos; algumas danças de funk levam a erotização precoce e deturpam o papel da mulher na sociedade; necessidade dos/as professores/as de Educação Física trabalharem este tipo de dança de forma consciente e crítica com os/as alunos/as; necessidade de um resgate histórico da dança.</p> <p>Imagens e percepção da Educação Física: a família enxerga a Educação Física como atividade física “nua e crua”, como esporte e como momento para as crianças extravasarem suas energias depois das aulas da sala.</p>
<p>12º. Dia – 20/08: Hip- Hop</p>	<p>Estratégia metodológica: Exploração de diferentes movimentos de forma espontânea e a capacidade de improvisar, relacionando as técnicas de movimento do funk apresentado na aula anterior com o hip-hop procurando diferenciá-las e também buscar ligações entre as mesmas.</p> <p>Interesse, curiosidade e concentração nas tarefas propostas.</p> <p>Presença do lúdico, alegria, prazer e descontração no grupo.</p> <p>Criação e re-significação dos movimentos</p> <p>Descoberta e experimentação de novas possibilidades de movimentos.</p> <p>Resolução de problemas de movimento.</p> <p>Criatividade - criação de movimentos cada vez mais complexos.</p> <p>Autonomia do grupo e melhor sincronismo e interação nas coreografias.</p> <p>Imagens e percepções da dança: lazer, movimento (2x) , música, alegria (2x),</p>

	<p>sincronismo, movimento.</p> <p>Imagens e percepções da família: filhos, união, amor (2x), bem precioso, carinho, base.</p> <p>Imagens e percepção da Educação Física: esporte, disciplina, movimento, interação, desenvolvimento físico e mental, saúde, corpo.</p>
<p>13º. Dia – 27/08: Estimulando a fantasia através de objetos (cangas)</p>	<p>Estratégia metodológica: Experimentação e descoberta de possibilidades de movimentação com as cangas.</p> <p>Interesse e curiosidade nas tarefas propostas.</p> <p>Presença do lúdico, alegria, imaginação, prazer e descontração no grupo.</p> <p>Criação e re-significação dos movimentos</p> <p>Descoberta e experimentação de novas possibilidades de movimentos.</p> <p>Resolução de problemas de movimento.</p> <p>Criatividade - criação de movimentos cada vez mais complexos.</p> <p>Autonomia do grupo e melhor sincronismo e interação nas coreografias.</p> <p>Imagens e percepções da dança: dificuldade em expressar algumas emoções como união na dança; música e ritmo ligados à dança. Para dançar de forma bela é necessário o sincronismo dos dançarinos.</p> <p>Cada um tem um movimento diferente.</p> <p>O ritmo mais rápido as interessa mais.</p> <p>Música: onde tem música tem dança e alegria e quanto mais alegria mais movimento. Música é movimento.</p> <p>Alegria e movimento lembram Educação Física, dança e família.</p> <p>Fascínio pelo efeito estético da canga.</p>

	<p>Aula foi boa para amenizar dores.</p> <p>Palavras que mantém relação com a Educação Física, Família e Dança: União, sincronismo, movimento e alegria. Palavras escolhidas para representação através da dança foram alegria e movimento.</p>
<p>14º. Dia – 03/09/08 - Brincando, criando e dançando através dos movimentos dos animais.</p>	<p>Estratégia metodológica: Experimentação e descoberta de possibilidades de movimentação com o uso das máscaras e das caixas de papelão. Exploração dos diversos campos que se propõe a dança-improvisação.</p> <p>O momento de estar ali no grupo é bom para relaxar</p> <p>Interesse e curiosidade nas tarefas propostas.</p> <p>Presença do lúdico, alegria, imaginação, prazer e descontração no grupo.</p> <p>Criação e re-significação dos movimentos</p> <p>Descoberta e experimentação de novas possibilidades de movimentos.</p> <p>Resolução de problemas de movimento.</p> <p>Criatividade - criação de movimentos cada vez mais complexos.</p> <p>Autonomia do grupo e melhor sincronismo e interação nas coreografias.</p> <p>Discussão constante- comunicação e socialização</p> <p>Experiência estética ao se aproximar do mundo de vida dos animais.</p> <p>Uso dos planos baixo, médio e alto na criação da coreografia.</p> <p>Imaginação e fantasia consideradas secundárias pelos adultos.</p> <p>Ser humano e natureza – visão dicotômica, Educação Física separando corpo e mente.</p> <p>Continuação/discussão sobre as atividades dos encontros anteriores (20 e 28/08).</p> <p>Os por quês das escolhas para os temas Educação Física, Família e Dança.</p>

	<p>Educação Física: esporte, disciplina, movimento, interação, desenvolvimento físico e mental, saúde e corpo.</p> <p>Família: meus filhos, união, amor (2x), bem precioso, base e carinho</p> <p>Dança: lazer, movimento (2x), música, alegria (2x), sincronismo</p> <p>Relações com a Educação Física, Família e Dança:</p> <p>União, interação, disciplina, movimento, respeito e toque.</p>
<p>15°. Dia – 10/09: Aula em Espaço Aberto: explorando os sons do corpo</p>	<p>Estratégia metodológica: Uso dos sons do próprio corpo como estímulo a criação de movimentos e da dança. Uso das vendas como estímulo e percepção dos demais sentidos.</p> <p>Participação de um dos filhos de uma integrante do grupo durante o todo o encontro e participação parcial da filha de outra integrante do grupo.</p> <p>Interesse, curiosidade pela vivência.</p> <p>Receio em desafiar o sentido da visão e explorar outros ambientes fora da sala.</p> <p>Curiosidade dos que estavam próximos ao desenvolvimento das vivências (isto causou certo constrangimento nas participantes).</p> <p>Presença do lúdico, alegria, imaginação, prazer e descontração no grupo.</p> <p>Criação e re-significação dos movimentos</p> <p>Descoberta e experimentação de novas possibilidades de movimentos.</p> <p>Resolução de problemas de movimento.</p> <p>As participantes que conheciam melhor o espaço a ser explorado sentiam-se mais confiantes do que as que não conheciam muito bem.</p> <p>Experiência estética: uso dos sentidos.</p> <p>Questões de gênero: é bicha quem dá aula de ginástica e mostra rebolado e</p>

	<p>ginga nos movimentos?</p> <p>As aulas “diferentes” não são bem vistas pela comunidade escolar.</p>
16º. Dia - Avaliação e Finalização do Projeto	<p>Estratégia metodológica: Uso dos vídeos, fotos e apresentação de um vídeo editado com os melhores momentos dos encontros. Aplicação do questionário final.</p> <p>Presença de filhos e filhas das participantes, da direção e de outros funcionários da escola durante a confraternização.</p> <p>Curiosidade e interesse em assistir os vídeos com as vivências.</p> <p>Presença da descontração, alegria e integração no grupo.</p> <p>Avaliação e finalização desta etapa do projeto.</p>