

Ana Márcia Silva e Iara Regina Damiani
Organizadoras



Práticas Corporais

Volume 2

Trilhando e Compar(trilhando) as Ações
em Educação Física



Práticas Corporais

Trilhando e compar(trilhando) as ações em Educação Física

Copyright @ dos autores, 2005.

Edição e revisão
DENNIS RADÜNZ

Projeto gráfico
VANESSA SCHULTZ

Ilustrações
FERNANDO LINDOTE

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

Impressão
FLORIPRINT

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

Florianópolis/SC/Brasil

Ana Márcia Silva
Iara Regina Damiani
Organizadoras

Práticas Corporais

Trilhando e compar(trilhando) as ações em Educação Física

NAUEMBLU CIÊNCIA & ARTE
2005

ISBN 8587648756

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

Inclui bibliografia

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

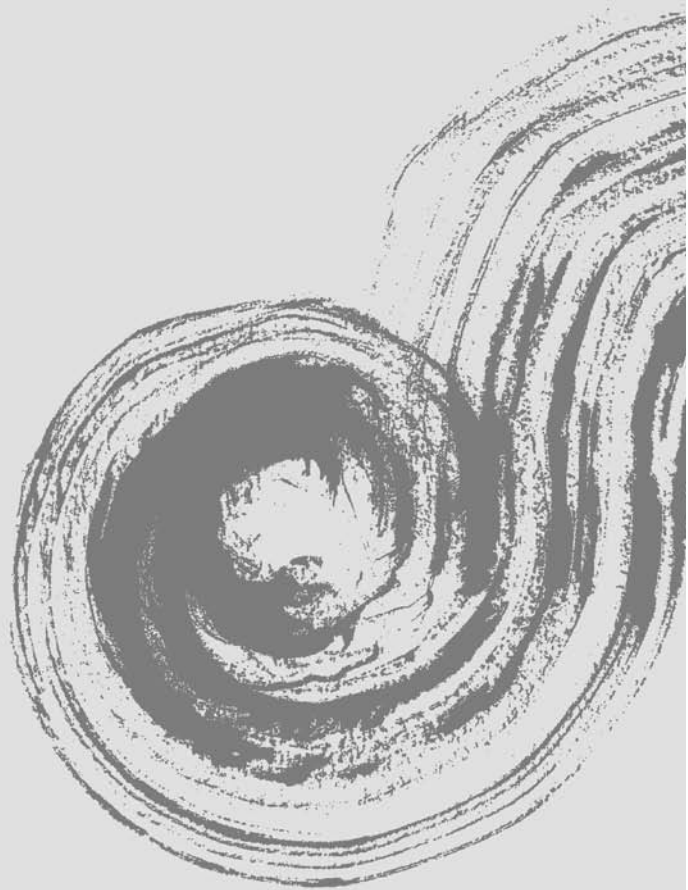
1. Práticas corporais. 2. Educação Física – Finalidades e objetivos. 3. Corpo. 4. Imagem corporal. 5. Qualidade de vida.
I. Silva, Ana Márcia. II. Damiani, Iara Regina.

CDU:796

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



Outros olhares: colhendo flores no jardim quase devastado...	MAURÍCIO ROBERTO DA SILVA	11
As práticas corporais e os elementos do processo metodológicos da Pesquisa Integrada	IARA REGINA DAMIANI ANA MÁRCIA SILVA	19
A construção narrativa como instrumento metodológico de formação	VICENTE MOLINA NETO ROSANE MARIA KREUSBURG MOLINA	35
Ensinar e aprender em dança: evocando as “relações” em uma experiência contemporânea	MARIA DO CARMO SARAIVA LUCIANA FIAMONCINI ELISA ABRÃO ANA ALONSO KRISCHKE	61
Travessuras e artes na natureza: movimentos de uma sinfonia	HUMBERTO LUÍS DE DEUS INÁCIO ANA PAULA SALLES DA SILVA ÉDEN SILVA PEREIRA PATRÍCIA ATHAYDES LIESENFELD	81
Desenferrujando as dobradiças: as práticas corporais na maturidade	CRISTIANE KER DE MELO PRISCILLA DE CÉSARO ANTUNES MARIA DÊNIS SCHNEIDER	107
Formação de educadores do movimento hip hop: impasses e possibilidades	ASTRID BAECKER ÁVILA PATRÍCIA DANIELE LIMA DE OLIVEIRA LANA GOMES PEREIRA	129
A pesquisa-ação e as práticas culturais populares: a experiência do projeto “capoeira e os passos da vida”	JOSÉ LUIZ CIRQUEIRA FALCÃO BRUNO EMMANUEL SANTANA DA SILVA LEANDRO DE OLIVEIRA ACORDI	161



Outros olhares: colhendo flores no jardim quase devastado...

Façam completo silêncio,
paralisem os negócios,
Garanto que nasceu uma flor...

Carlos Drummond de Andrade

Este título contém metáforas que visam não somente emprestar uma dimensão poética ao livro em questão, mas, substancialmente, provocar uma reflexão sobre os desafios da produção do conhecimento no campo de jogo profícuo e árido da Educação Física, ainda com seus ranços epistêmicos das Ciências Biomédicas e suas dimensões tradicionais de ciência, a partir da colheita de dados, achados e evidências empíricas do real-social à luz das Ciências Humanas e Sociais, Arte, Filosofia e saberes populares. Isto significa dizer que, ao enveredar pelos caminhos da pesquisa de âmbito social e, portanto, interdisciplinar, os pesquisadores são desafiados a ter no bolso novas senhas para construir um método que problematize a realidade e aponte sinais de superação, emancipação e, acima de tudo, as chaves para a análise crítica do real. E é claro, os constructos epistemológicos emergidos das mediações e relações sujeito-objeto no processo de construção do conhecimento, com vistas a respaldar as políticas públicas.

É importante destacar que o movimento de construção do projeto integrado de investigação traz em suas entrelinhas a idéia imbricada entre

pesquisa e epistemologia¹, a partir do pressuposto segundo o qual ciência se constrói com teoria e método. Nesse sentido, o método aqui se constitui num caminho seguro, rigoroso e criativo em direção e a partir do real-social; as teorias se apresentam como correntes do pensamento, as quais foram trazidas à baila de acordo com as diferenças epistemológicas do grupo e as demandas teórico-metodológicas de cada um dos Subjetos.

Quando se tem em mãos um livro como este, poderia cognominá-lo de *retratos da realidade*, em razão dos pesquisadores terem optado por fazer *investigação*, isto é, investigação aqui compreendida a partir do verbo latino *vestigio*, que significa buscar “algo” a partir dos vestígios que significam *seguir las huellas*². No entanto, dizer isso é muito pouco. Pesquisar *é a busca sistemática de soluções, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a qualquer área do conhecimento humano*³. Nessa linha de reflexão, para investigar, não basta seguir as huellas (pegadas), nem tampouco satisfazer a nossa curiosidade e dúvidas ou ainda encarar o problema de pesquisa como uma dificuldade ou obstáculo a serem transpostos. Mais do que isso, o problema de pesquisa deve ser considerado na sua dimensão filosófica, uma vez que a relação entre filosofia e pesquisa deve ser compreendida como uma reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta. Nesta perspectiva, para que uma reflexão seja considerada filosófica, é preciso que se satisfaça uma série de exigências e requisitos, a saber: radicalidade, rigor e globalidade.

Isto posto, é essencial, quando se trata da relevância social e teórica do conhecimento produzido neste livro, levar em conta que o que caracteriza um problema é, justamente, a carga de “problematicidade” e realidade que ele carrega, isto é, reconhecer que “o conceito de necessidade é fundamental para se entender o significado essencial da palavra ‘problema’”⁴. Considerando o exposto e reafirmando que esta obra foi construída a partir de um projeto integrado de natureza interdisciplinar, que considera as possíveis aproximações com a multidimensionalidade das práticas corporais, penso que há

¹MINAYO, Maria Cecília de S. *Caminhos do Pensamento: Epistemologia e Método*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

²GAMBOA, Silvio. *Fundamentos para la investigación*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

³MINAYO, 2002.

⁴SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso-comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986.

um intento deste grupo integrado de pesquisadores de pôr em voga a “imaginação sociológica”, a qual materializa-se na pesquisa como uma aproximação ou intervenção com os problemas de relevância pública. Dizendo a partir do próprio Wright Mills: “a imaginação sociológica é a sensibilidade para captar a necessidade da fusão da nossa vida individual, com os problemas coletivos do tempo conturbado em que vivemos. Assim, a tarefa individual e política do cientista social é deixar claro os elementos de inquietação e indiferença, frente aos problemas sociais que assolam a humanidade no mundo contemporâneo”⁵.

Em suma, o que percebo é que há no âmago da problematidade das práticas corporais, apresentadas nos sete Subprojetos de pesquisa (Artes Corporais e Aventuras na Natureza; Artes Marciais no Caminho do Guerreiro; Práticas Corporais na Maturidade; Vivências do Coração; Dançando com seu Tempo; Capoeira e os Passos da vida; e Hip Hop, Movimento e Cidadania), uma relevância social, política e epistemológica, de tal modo que há, ao mesmo tempo, a presença da imaginação sociológica e, fundamentalmente, uma reflexão filosófica de cunho investigativo, segundo nos lembra Saviani:

O que leva o educador a filosofar são os problemas (entendido esse termo com o significado que lhe foi consignado) que ele encontra ao realizar a tarefa educativa. Como a educação visa o homem, é conveniente começar por uma reflexão sobre a realidade humana, procurando descobrir quais os aspectos que ele comporta, quais as suas exigências – referindo-as sempre à situação existencial concreta do homem brasileiro –, pois é aí (ou pelo menos a partir daí) que se desenvolverá o nosso trabalho.⁶

Essas primeiras palavras me conduzem a pensar o que significa colher dados, enfim, e investigar/pesquisar no âmbito dos saberes tecnizados do esporte convencional, de rendimento e performance, em suma, de espetáculo. Assim, me parece que são incomensuráveis os desafios da construção de outras pistas, caminhos e trilhas teórico-metodológicas, considerando as políticas científicas, hoje colocadas para a Universidade pública e cujo lógica privilegia o quantitativismo, o produtivismo e o número, prevalecendo no lugar do humano e da cultura popular.

⁵MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

⁶SAVIANI, 1986

Penso que a tarefa ética de qualquer pesquisador na sociedade capitalista, seja iniciante ou experiente, é reconhecer e enfrentar criticamente as “huellas”, as vozes, as escrituras, os sons (ver, ouvir e escrever) e as chaves para interpretação impressas na real, emitidas pelos sujeitos nos *campos* e cidades da América Latina. Isto significa dizer que investigar, a partir desses pressupostos políticos, econômicos neoliberais e sociais, implica ter clareza de que não estamos produzindo conhecimento tendo a Bélgica como referência, mas sim um campo, cujo pano de fundo político e econômico é regido pelas políticas excludentes do Banco Mundial e do FMI. Assim, é nesse campo de pesquisa, no qual os dados foram “colhidos”, onde os sujeitos morrem à mingua de desnutrição, desemprego e subemprego, prostituição, e as crianças são exploradas pelo trabalho infantil e os jovens das classes populares entregues ao tráfico de drogas.

Convém ainda destacar que “metodologicamente” há na elaboração teórico-metodológica deste trabalho uma concepção de “metodologia da pesquisa” que busca escapar das armadilhas positivistas de grande parte das pesquisas em nossa área e em outras, nas quais metodologia é compreendida meramente como técnicas ou instrumentos de coleta de dados. Nesta perspectiva, os autores e autoras, para fugir desses riscos, tentaram superar a fragmentação entre “questões epistemológicas” e “instrumentos operacionais”. Desse modo, pode-se vislumbrar aqui que o conceito de metodologia da pesquisa é apresentado de forma mais ampla e articulada, a saber:

- “como a discussão epistemológica sobre o caminho do pensamento que o tema ou o objeto requer;
- como a apresentação adequada e justificada dos métodos, das técnicas e dos instrumentos operativos que devam ser utilizados para as buscas relativas s indagações da investigação;
- e como o que denominei ‘criatividade do pesquisador’, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais, ou qualquer outro tipo específico de indagação científica”⁷.

Por fim, colocadas as questões e reflexões teórico-metodológicas supra-mencionadas, penso que o livro traduz, de maneira clara e contundente, os

⁷ MINAYO, 2002

diversos desafios vividos por esses pesquisadores e pesquisadoras nas trincheiras do campo de pesquisa, tais como:

- a ousadia em realizar um projeto integrado de pesquisa, buscando com isso recuperar a necessidade de superar o modelo individual na produção do conhecimento, contribuindo, assim, para ratificar o papel político-pedagógico do “coletivo” e deixar a marca da aventura da orientação e produção do conhecimento de forma interdisciplinar e compartilhada;
- a ousadia em investigar diferentes “problemas sociais”, transformando-os em “problemas de pesquisa” num mesmo projeto de pesquisa. Além do mais, se situando na dimensão da pesquisa enquanto relação social de alteridade, à medida em que se senta à mesa com diferentes paradigmas filosóficos e de pesquisa (Fenomenologia, Dialética e Teoria Crítica), correndo o risco de não finalizar os projetos ou de cair nas armadilhas do chamado “pluralismo epistemológico”, muito embora cubra-se de argumentos para justificar a pertinência deste encontro epistemológico, quando estão em jogo diferentes visões de mundo, homem e sociedade e a multidimensionalidade dos objetos investigados;
- pela ousadia e coragem incomum de lançar mão, num mesmo projeto e de forma diferenciada e aplicada aos objetos, de abordagens metodológicas tão complexas como: investigação-ação, pesquisa participante e etnografia, fato este que culminou com uma concepção de “campo” mais ampliada, no qual o caminho trilhado leva em conta, de forma crítica, a idéia de campo articulado com a perspectiva epistemológica que abrangem as relações método-teoria, sujeito-objeto no processo do conhecimento, além da superação, citada pelos próprios autores, de que “campo não é provido, apenas, de um significado espacial e temporal, constituindo-se também, de uma compreensão de pressupostos, de conhecimento, de relações humanas e, especialmente, de clareza de objetivos”;
- de colocar “em prática” a idéia de que a melhor forma de fazer pesquisa é “aprendendo a fazê-la melhor através da ação” (Paulo Freire) e, mais ainda, nesta mesma direção e citando as palavras de Gabriel Cohn, proferidas em suas aulas no IFICH/UNICAMP, de que “pesquisa se faz fazendo e sabendo o que se faz”;

- por ter tratado o processo do conhecimento de forma interventiva e de ação, utilizando modos de abordar a realidade (observação, entrevistas e outros) não apenas como meras técnicas laboratoriais, mas sim como tarefas imprescindíveis para que a fria “coleta de dados” pudesse se transformar numa “colheita de dados” a partir da articulação entre “ver/observar, ouvir, e escrever” e, por fim;
- na dimensão ontológica/gnosiológica de tratar os sujeitos, nas análises e durante a construção do campo, não mais como meros “senso-comum”, mas de seres humanos dotados de comunicação, cultura, história e política, pilares sobre os quais devem se pautar as pesquisas de caráter emancipatório, portanto, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas.

Para finalizar, quero recuperar as metáforas do poema e do título deste pequeno texto, destacando que há ainda muito que se plantar no campo social da pesquisa; há ainda muitas flores e frutos a serem colhidos no âmbito árido da vida cotidiana tão reificada e ao mesmo tempo repletos de utopias, como nos lembra Lefêvre⁸, ao dizer que na “sociologia da vida cotidiana”, esta é dotada de “miséria”, mas também de “riqueza” do cotidiano.

Assim, despeço-me com uma frase de um poema de Ferreira Gullar, já citado nos nossos editoriais da REVISTA MOTRIVIVÊNCIA: “caminhos não há mais / os pés na grama os inventarão”.

Flóripa, julho de 2005.

MAURÍCIO ROBERTO DA SILVA

⁸LEFÈVRE, Henri. *A vida cotidiana e o mundo moderno*. São Paulo: Editora Ática, 1991





As práticas corporais e os elementos do processo metodológico da Pesquisa Integrada

IARA REGINA DAMIANI
ANA MÁRCIA SILVA

PARA UMA INTRODUÇÃO

As pesquisas em Educação Física e as indicações teórico-metodológicas decorrentes vêm sendo estruturadas, basicamente, a partir das ciências biomédicas e dos parâmetros tradicionais de ciência. As pesquisas prioritariamente desenvolvidas nesse campo partem prioritariamente de um olhar biomédico, incluindo-se os conhecimentos da anatomia, da fisiologia e da biologia. Outros olhares também transparecem, inclusive por sua condição de convergência com o primeiro, tais como os saberes da biomecânica, organizados a partir das leis da física tradicional, ou, ainda, aquele olhar proveniente dos saberes tecnicizados do esporte convencional, pautados pelos objetivos do rendimento e da performance. Estas perspectivas teórico-metodológicas predominantes – um olhar biomédico, um olhar instrumental-lógico, um olhar esportivizado – compreendem as práticas corporais apenas em sua condição de mera atividade física, desconsiderando o investimento subjetivo ali envolvido e sua condição de produto e processo cultural.

É na década de oitenta que podemos localizar o início da interlocução também com os conhecimentos oriundos das Ciências Humanas e Sociais, da

Arte, da Filosofia e dos saberes populares. É nesse período que se inicia no país, de forma mais consistente e sistemática e através de uma perspectiva mais crítica, a trajetória de investigação no âmbito da Educação Física e das Ciências do Esporte. A Pesquisa Social, com uma orientação teórico-metodológica diferenciada da perspectiva tradicional indicada acima, vai subsidiar as atividades neste nosso campo de conhecimento, possibilitando instrumentos para a problematização de grandes temas que lhes conferem especificidade.

É no interior dessa última orientação teórico-metodológica que compreendemos este Projeto Integrado de pesquisa. Fizemos esta opção, buscando não subestimar a importância dos dados objetivos que nos permitem compreender uma importante faceta da materialidade humana. Compreendemos, porém, que estes dados precisam ser recolocados no contexto social que lhes dá origem, porque informam um importante aspecto deste contexto, auxiliando na compreensão da realidade que, inclusive, lhes dá origem e sentido. Com esta intenção, procuramos nos colocar numa perspectiva interdisciplinar no desenvolvimento da pesquisa, inclusive buscando nos aproximarmos da complexidade do universo das práticas corporais.

Para desenvolver uma pesquisa que inclui uma intervenção de campo, o olhar, o ouvir e o escrever – que aparentemente são tão simples – possuem uma mediação. Neusa Gusmão (1998, p.4) diz que todas as relações humanas são sempre mediadas, intermediadas, uma vez que a “polaridade é muito visível e, na pesquisa, nosso desafio é invisível e o invisível trabalha com as estruturas de mediação entre o olhar e o escrever”. Segue ela dizendo que na esfera da construção do conhecimento é necessário problematizar esses três elementos.

Se você não problematiza, não tem condições de fazer pesquisa. Por isso se fala que é um modo ilusório e falso dizer que, ao construir o conhecimento, temos um sujeito e um objeto, ou seja, uma relação polar novamente. Na realidade, o que temos são problemas que queremos responder, são problematizações que fazemos a respeito de certas coisas e que vamos ver no interior desse ou daquele grupo que serão nossos sujeitos. Quando falamos que a relação sujeito-objeto de uma maneira tão polarizada, sem compreender o significado dessas coisas, nós corremos o risco de pensar que o objeto existe por si, existe desvinculado da realidade. Vi (e continuamos vendo) vários projetos na seguinte direção: “eu estou à procura do meu objeto”. Isto quer dizer que ele está perdido na rua. Você nunca irá encontrá-lo, (pois) ele não existe. Ele é uma construção, tanto quanto é uma construção o olhar, o ouvir e o escrever (Ibidem).

Problematizar esses três elementos é dar-lhes um estatuto epistêmico, organizando conhecimentos que englobam princípios, pressupostos, hipóteses; formular uma teoria para explicar, para compreender e intervir sobre determinadas situações. Contudo, conhecimentos ou teorias já existentes não significam ponto de chegada, mas sim de partida, uma vez que o processo de produção do conhecimento, o processo de pesquisar, é um processo criativo, caracterizado pela construção permanente. O conhecimento, nessa perspectiva, está sempre em movimento; é o que chamamos de dialeticidade do conhecimento. Torna-se imprescindível em uma pesquisa, porém, que os aparatos teóricos que a sustentam estejam justificados a partir de uma orientação teórica.

Nesse sentido, torna-se importante haver o entendimento de que não é somente uma única teoria que orienta uma pesquisa, pois existem várias e muitas delas estão presentes - impregnadas até - em nossas vidas e as influenciam. Com isso, não afirmarmos que optar por uma teoria é usá-la como “camisa de força” ou que, ao usar várias, tornamos a pesquisa uma “colcha de retalhos”. Nossa compreensão aproxima-se do pensamento de Maria Cecília Minayo (1994, p.18), para quem “nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicitar todos os fenômenos e processos. O investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles”. Convém esclarecer que é determinante a coerência teórica justificada nas suas premissas, nos seus princípios, nos seus pressupostos. Reconhecer a que concepção de ciência e a que visão de mundo esta ou estas teorias atendem propicia o trânsito entre estas e entre os recursos que oferecem para o entendimento, a explicação e a intervenção na realidade.

Mediante estudos e encaminhamentos concretos, essa Pesquisa Integrada objetivou, primordialmente, investigar os limites e as possibilidades de re-significação de diferentes práticas corporais contemporâneas, a partir de princípios que possibilitassem a construção da cidadania coletiva e da emancipação humana. As práticas corporais constitutivas dessa Pesquisa foram divididas e desenvolvidas em sete Subprojetos, os quais intitulamos: Artes Corporais e Aventuras na Natureza; Artes Marciais no Caminho Guerreiro; Práticas Corporais na Maturidade; Vivências do Coração; Dançando com seu Tempo; Capoeira e os Passos da Vida; e Hip Hop, Movimento e Cidadania.

Ressaltamos no texto de apresentação do Projeto Integrado que as bases teórico-metodológicas do Marxismo e da Fenomenologia, assim como da Teoria Crítica, constituíram o contexto dos enfoques do grupo de pesquisa. Reconhecemos as profundas diferenças entre essas concepções teóricas, porém, buscamos partir daquilo que têm em comum: suas profundas e radicais análises críticas da Modernidade, a energia utópica de suas perspectivas ontológicas e epistemológicas que constituem outra visão de mundo. Elementos esses que, também, nos aproximam em nosso cotidiano de trabalho já há longos anos, no interior do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Universidade Federal de Santa Catarina.

Essa migração teórica, reconhecida no projeto como um risco, ao longo do processo constituiu um rico embate nas argumentações teóricas; nas propostas de ações e resoluções das situações ocorridas nas experiências de campo; nas reflexões dos conceitos e na estruturação das categorias; nas análises das contradições e ambigüidades da realidade social, entre outros aspectos. Este embate, em nossa avaliação, potencializou o processo de formação dos pesquisadores e a avaliação das possibilidades de intervenção na realidade.

Entender que estes aportes teórico-metodológicos apresentam diferenças não significa dizer que são excludentes ou contrários – seja na sua percepção crítica de realidade social, seja na compreensão de corporeidade ou no entendimento de práticas corporais. A aproximação destes aportes se dá, também, porque esta pesquisa buscou superar as concepções fundadas nas lógicas instrumental, anátomo-funcional e esportivizada provenientes de outras matrizes teórico-metodológicas e de seu modelo de inspiração positivista. Este modelo que se coloca como sinônimo do fazer científico é originário das ciências da natureza e busca se impor como método único para as demais ciências. Indica uma neutralidade do pesquisador e uma compreensão do objeto isolado do sujeito, identificados por trás de seu exclusivismo quantitativo e de sua análise de dados eminentemente estatística.

A Pesquisa Social inspirou o processo de construção metodológica deste Projeto Integrado, especialmente a partir de procedimentos que se aproximam, em alguma medida, da investigação-ação, da pesquisa-participante e da etnografia. Alguns procedimentos foram unificados em todos os sete Subprojetos, ainda que haja diferenças de detalhamento entre eles, inclusive em função das especificidades dos grupos e das práticas desenvolvidas e que podem ser melhor compreendidas nos textos que compõem este volume da coletânea.

O PROCESSO METODOLÓGICO

Esses três tipos de metodologias de aplicação das ciências humanas e sociais constituem aquilo que designamos de pesquisa social ou pesquisa qualitativa. Muitos são os estudiosos de metodologia da pesquisa que destacam as características de uma pesquisa social e que em nosso projeto se fizeram presentes. Assim, MINAYO (1994, p.21) diz que esta “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Queremos registrar, também, que a pesquisa qualitativa de tipo fenomenológico foi outra que auxiliou nosso projeto, em especial, por suas sugestões de encaminhamento metodológico centradas no âmbito descritivo e compreensivo. Bogdan, estudado por Augusto Triviños (1986, p.128-130), indica que esse tipo de pesquisa apresenta cinco características que nos forneceram indicações para um certo momento da pesquisa: • tem o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; • é descritiva; • os pesquisadores têm preocupação com o processo e não, simplesmente, com os resultados e produtos; • a análise dos seus dados tende a ser indutiva; • o significado é a sua preocupação essencial.

Nossa perspectiva metodológica – de pesquisadores e pesquisados irem a “campo” e experienciar situações de intervenção social com as práticas corporais – oportunizou uma condição especial para o processo de pesquisa. Nossa intenção era não só descrever e compreender as situações e seus significados para os participantes dos grupos, mas produzir e avaliar novas perspectivas teórico-metodológicas capazes de sustentar novas intervenções sociais, na direção da construção da autonomia e cidadania coletiva dos sujeitos envolvidos, além de outras possibilidades no desenvolvimento humano. A opção por esta perspectiva metodológica pode abrir espaços para a construção de alternativas de caráter inovador para projetos educacionais, conforme indicam Alceu Ferraro e Nádie Machado (2001), no sentido de organizar experiências que sejam, concomitantemente, investigativas, cooperativas e propositivas.

Tratou-se, então, de fazer pesquisa, “aprendendo a fazê-la melhor através da ação”, como nos diz Paulo Freire (1985, p.35). Esse importante funda-

mento, mais um do velho mestre, nos apontou a possibilidade de ir construindo instrumentos e métodos mais adequados às temáticas em questão. Além disso, permitiu estarmos mais atentos às especificidades que caracterizavam cada grupo e cada sujeito envolvido no trabalho de campo. Enfim, nos deu o impulso para ousar nesta tarefa investigativa e propositiva, nos permitindo reavaliar e re-nortear o trabalho quando necessário, sem descuidar do rigor que deve caracterizar um processo de pesquisa.

Importante reiterarmos que os pesquisadores envolvidos foram coordenando um processo de intervenção pedagógica que foi alterando o contexto e os sujeitos envolvidos na pesquisa. A construção de princípios norteadores do trabalho, organizados a partir dos eixos centrais da pesquisa – experiência, conhecimento, linguagem – inspiraram uma abordagem metodológica diferenciada do ensino tradicional ou meramente “bancário”, como nos diz FREIRE (1992). Houve, portanto, em curso nessa pesquisa, uma dimensão que se aproximou da investigação-ação, dado que um processo de experimentação esteve ocorrendo, paralelamente, ao levantamento dos dados.

Michel Thiollent (1986, p.14) diz haver uma diversidade de definições para a pesquisa-ação, algumas delas também presentes em alguns Subprojetos:

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.

Nesse sentido, os pesquisadores e pesquisados, sujeitos construtores e produtores de conhecimentos e ações, estiveram envolvidos ativamente tanto nas decisões de situações problemáticas encontradas, quanto no acompanhamento, na participação e na avaliação das ações desenvolvidas. O grupo de pesquisadores buscou colocar-se aberto às manifestações e disposto ao diálogo, uma vez que nem sempre as práticas de intervenção foram consensuais, exigindo, de todos, habilidades de negociação.

Por sua vez, abordagens a partir da pesquisa participante estiveram, também, presentes nos Subprojetos, muito mais em função da relação pesquisadores-pesquisados. Essa perspectiva metodológica está muito mais a serviço de um processo de interação comunitária, em torno de alguma mobi-

lização de um programa ou movimento social. Na relação acima citada, a pesquisa participante estabelece relações comunicativas com os sujeitos ou grupos da situação em questão com a finalidade de conseguir uma melhor interação e avanços contextuais. Os pesquisadores, portanto, buscam participar do contexto investigado, identificando-se com valores e comportamentos, em busca de aceitação. Assim, esta interação pode ser considerada como um elemento constitutivo da dinâmica metodológica da pesquisa-ação, uma vez que pressupõe a intervenção numa dada comunidade ou grupo a ser pesquisado, necessitando desta relação pesquisador-pesquisado.

Por último, tivemos Subprojetos que utilizaram alguns procedimentos metodológicos da etnografia. Esta perspectiva, desenvolvida em nosso campo por Vicente Molina Neto (1999, p.116) origina-se na antropologia interpretativa de Clifford Geertz, ou seja, uma descrição densa das observações e interpretação das experiências. Sustentar-se nestes procedimentos etnográficos e nas referências teóricas de tradição crítica é, para o autor, propiciar “uma interação entre o sujeito e o objeto de estudo”. Na argumentação de sua proposta, segue descrevendo que a pesquisa etnográfica

Promove o exercício do pensamento dialético entre a teoria e a prática, entre o fato e a reflexão, entre a objetividade e a subjetividade, já que tanto o investigador quanto o investigado estão impregnados do contexto mais amplo. Na interação desenvolvida pela comunidade investigativa, investigador-investigado ensinam, um ao outro, por meio dos signos apreendidos da realidade que lhes circunda e nas expectativas de como gostariam que ela fosse. [...] Em um estudo dessa natureza, o investigador não isola o problema estabelecido do contexto social, nem faz prescrições, pois, conforme assinala Erickson (1989), a investigação qualitativa trata de dar vez, voz e poder aos que historicamente estiveram privados deles (MOLINA NETO, 1999, p. 116-117).

Como vimos, estas três abordagens metodológicas têm como pressuposto básico a relação dinâmica entre pesquisador e pesquisado, o que é fundamental para elucidar e encaminhar as problemáticas da pesquisa.

AS TÉCNICAS E OS INSTRUMENTOS DE COLHEITA DOS DADOS

O trabalho de campo dos Subprojetos teve uma duração investigativa de seis a oito meses, sendo um trabalho bastante intenso, com pesquisadores envolvidos com vários instrumentos metodológicos nas intervenções com as práticas corporais. A observação participante, os registros em diário de campo, as entrevistas semi-estruturadas, os questionários organizados para obter informações biográficas e socioeconômicas mais objetivas e as fotografias foram utilizados os instrumentos utilizados pelos Subprojetos. Outros instrumentos, como as filmagens, os desenhos, a redação livre, os testes antropométricos, foram utilizados em alguns trabalhos de campo, a partir das especificidades dos objetivos, do grupo ou da prática corporal desenvolvida.

Importante ressaltar que o envolvimento com o “campo”, ou seja, a localização geográfica, o espaço de realização, os sujeitos pesquisados, o tempo de pesquisa, entre outros elementos que “formam” aquilo que chamamos de campo, inicia-se antes mesmo da intervenção. A participação do pesquisador no *locus* de pesquisa inicia antes de sua intervenção propriamente dita, assim como continua após seu término. Nesta direção, incluímos, também, a publicação da presente coletânea, em três volumes, e diversas comunicações orais e pôsteres em eventos acadêmico-científicos, outros resultados concretos desta pesquisa e através dos quais procuramos socializar o conhecimento que produzimos e contribuir para uma mudança de rumo no trabalho deste nosso campo acadêmico-profissional.

Há muita complexidade em torno da investigação e da experiência e não basta-nos estar em campo, ver e ouvir, se estivermos desprovidos de um processo de questionamentos, se não tivermos clareza de princípios e de pressupostos teóricos que nos apontem uma orientação para estas capacidades perceptivas e para a interação. O campo não é provido, apenas, de um significado espacial e temporal; constitui-se, também, de uma compreensão de pressupostos, de conhecimento, de relações humanas e, especialmente, de clareza de objetivos.

O envolvimento com uma pesquisa em campo é anterior ao estar lá: são as idéias, os desejos iniciais; é a sistematização do projeto com seus objetivos, suas estratégias e, por fim, a transformação do projeto em pesquisa, em

ação, em execução. O campo pressupõe uma ação. É esse o processo de construção, de produção de um conhecimento que é demarcado quando se desenvolve uma pesquisa em campo.

O campo passa a ser compreendido tanto quanto uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, quanto a pensar na relação social de alteridade que se estabelece, isto é, de pensar o outro. O campo torna-se, então, “um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e pesquisados, oportunizando a criação de novos conhecimentos”, como nos diz Otávio Cruz Neto (1994, p.54). Este é um caminho na direção do outro, de si e de ambos, mediados por um problema a ser estudado. Na saída deste caminho estão possíveis transformações da realidade, resultam transformações daquilo que somos. Uma investigação-ação implica tanto em produção do conhecimento como uma totalidade que envolve pesquisador-pesquisado, quanto em transformações da realidade, dado que todos se constituem como sujeitos da ação.

Cruz Neto (1994) nos chama a atenção, também, que a entrada no campo exige cuidados dos pesquisadores, no sentido de não dificultar essa dinâmica relacional: saber aproximar-se, respeitosamente, das pessoas; saber apresentar, argüir a proposta de trabalho; saber ouvir, dialogar, colocar-se ao lado das pessoas para ver possibilidades de novas revelações frente à problemática de estudo; ter um zelo teórico-metodológico com as propostas a serem exploradas no campo. Cuidados, estes, que procuramos tomar na estruturação dos sete grupos com os quais trabalhamos.

Alguns instrumentos foram fundamentais para o trabalho de campo e, dentre estes, destacamos a observação participante que exigiu olhares e ouvidos atentos, bem como o registro em diário de campo. Tivemos na observação participante uma técnica privilegiada para a coleta de dados, durante a qual se deu uma relação mais próxima com os pesquisados, possibilitando uma variedade de situações que foram registradas em diário de campo para posterior análise. Este registro era feito não só pelo professor-pesquisador responsável pela coordenação daquela aula-encontro, como por pelo menos mais um e, por vezes, por até quatro outros pesquisadores observadores da atividade desenvolvida. Vários registros do mesmo momento permitiram cruzar dados, complementar informações e checar interpretações e análises para situações ocorridas, permitindo o rigor na análise dos dados. Além disto, esta

multiplicidade de registros permitiu um acompanhamento mais detalhado ao longo de todo o período, confrontando elementos do início e do fim do trabalho de campo, assim como do aprimoramento do olhar de cada pesquisador envolvido.

A entrevista de tipo semi-estruturada constituiu-se em um importante instrumento utilizado nos Subprojetos e oportunizou detalhar observações, atitudes e interpretações dos participantes e dos pesquisadores. Esta se constituiu como um diálogo, organizado a partir de uma estrutura temática, e viabilizou a troca de idéias acerca das proposições do estudo investigado. Nesta pesquisa, por seus objetivos e perspectiva metodológica, todas as intervenções acabavam requerendo momentos de informação e, por isso, o diálogo manteve-se como fundamental ao longo do processo de desenvolvimento.

Outros instrumentos, como o desenho, a fotografia e a filmagem, tiveram um papel mais voltado ao registro das intervenções do que propriamente como recurso de informações e análise. Mesmo assim, eles oportunizaram um papel pedagógico aos professores-pesquisadores e alunos-pesquisados, que se “viam” enquanto construtores de diversas ações.

AS ANÁLISES PERSPECTIVADAS

A análise dos dados teve como referência central o método hermenêutico-dialético (MINAYO, 1992), apoiando-se, também, numa perspectiva de análise de conteúdo. Esta última orientada pelas etapas propostas por Leonard Bardin (1979): pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. Essa técnica foi especialmente útil para a análise das entrevistas e depoimentos espontâneos com sua proposta de estruturação de “unidades de registro” e “unidades de contexto”. O método proposto por MINAYO (1992) possibilitou a organização mais ampliada do processo de ordenação, classificação, interpretação e análise dos dados.

Essa relação com os dados, entre os dados e destes com suas interpretações e análises, possibilitou um trânsito entre o geral e o particular, entre a teoria e a prática, entre o concreto e o abstrato, com uma maior aproximação entre a realidade, os objetivos propostos e o mundo da vida dos pesquisados. Tais relações foram fundamentais, considerando-se que a pesquisa tinha uma

forte proposta de intervenção social, a partir da perspectiva de re-significação das práticas corporais. Esta intencionalidade tem uma repercussão sobre os dados utilizados para as análises, assim como para a aferição e concretização dos objetivos.

Em todos os Subprojetos, as análises foram efetuadas através de categorias e eixos articuladores. Por categorias, fomos trabalhando a partir da definição da Academia de Ciências da URSS, apresentada por TRIVIÑOS (1987, p.55) como sendo “formas de conscientização nos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo”. O autor ressalta na seqüência que, nessa concepção,

as categorias se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social. Esta última afirmação é fundamental. Ela significa que o sistema de categoria surgiu como resultado da unidade do histórico e do lógico, e movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência.

No processo de pesquisa, o trabalho constituiu-se, inicialmente, a partir de eixos propositivos e conceituais, provenientes dos objetivos do Projeto Integrado e de seus pressupostos teórico-metodológicos. Num segundo momento, constituíram-se as categorias resultantes da dinâmica social das experiências desenvolvidas com as práticas corporais. Tratamos, então, de identificar as fronteiras entre os eixos provenientes do universo dos pesquisadores e aquelas categorias provenientes dos dados da investigação-ação, na intenção de construir o processo de análise.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa social, agrupando enfoques de perspectivas de pesquisa diferentes, porém, não opostos. A pesquisa-ação, a pesquisa participante, a etnografia, apesar de apresentarem aspectos diferenciadores, aproximam-se em sua crítica ao modelo de inspiração positivista. Por sua vez, a Pesquisa Social pauta-se por uma relação dialética entre a realidade e a pesquisa, entre os pesquisadores e pesquisados, entre objetividade e subjetividade no processo de construção do conhecimento, reunindo, por isso, instrumentos quantitativos e qualitativos nesse processo.

Avaliamos que muitos foram os saltos no âmbito metodológico desta pesquisa. Um destes foi resultado do processo de formação do grupo de pesquisa: os seminários temáticos, a capacitação com os pesquisadores convidados, as reuniões de estudo e organizativas do Projeto Integrado, os encontros de estudo e discussão das produções dos Subprojetos etc.

Outro salto qualitativo importante no processo metodológico foi perceber que pesquisa e experiência de campo não são a mesma coisa, mesmo quando ocorram concomitantemente. Pesquisa e intervenção não são sinônimos, porém estas podem se integrar; uma pesquisa pode ter uma experiência de campo, porém, uma experiência de campo não se torna, necessariamente, uma pesquisa. Esta experiência pode constituir-se como uma estratégia metodológica ou como legítimo fim em si mesmo.

Desenvolver esta pesquisa exigiu de todos os pesquisadores, além de uma imensa coragem teórica – a análise dos dados é uma tarefa complexa, requerendo profundidade de conhecimentos, de interpretação, de reflexão, de análise –, um grande vigor prático, pois foram intervenções semanais, durante mais de seis meses; foram transcrições de entrevistas, foram os registros na forma de diário de campo; foram estabelecimento de convivências novas tanto na esfera do grupo de pesquisa, quanto do grupo pesquisado; novas expressões, linguagens, olhares, comunicações, diálogos. Enfim, exigiu muita concentração teórico-metodológica, em face da elaboração paralela do trabalho em campo.

A pesquisa social é uma prática constante de problematização da realidade, de contextos, de situações, de fenômenos, de práticas sociais. Sua postura crítica, criativa e instigante torna-se um imenso exercício na formação de

pesquisadores. Nesse sentido, o desenvolvimento desta pesquisa, a partir da caracterização teórico-metodológica adotada, parece-nos ter atingido, especialmente, um de seus objetivos. Avaliamos estar contribuindo tanto para a formulação de um referencial epistemológico crítico e complexo, quanto para a compreensão das relações que se estabelecem, a partir da dimensão corporal, em diferentes ambientes e em diferentes fenômenos da cultura corporal. De modo particular, possibilitou, também, a estruturação de metodologias de investigação das técnicas e práticas corporais em diferentes contextos, contribuindo para o incremento de pesquisas desta natureza.

O Projeto Integrado, organizado a partir da investigação-ação, procurou desenvolver uma intervenção social, juntamente com uma reflexão teórica, uma autocrítica e uma avaliação dos resultados. Nosso impulso metodológico encaminhou-se na direção de uma experiência participativa e na busca por mudanças tanto de ordem psicossocial com os grupos de trabalho, quanto na realidade social, por meio também da produção do conhecimento. Nossa esperança no processo de re-significação das práticas corporais como uma investigação temática buscava ser coerente, no âmbito metodológico, com os objetivos que nos mobilizam.

Referências

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

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. (org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 2a ed., Petrópolis: Vozes, 1994, p. 51-66.

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

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

GUSMÃO, N. Pesquisa etnográfica. In: **Metodologia de pesquisa em ciências sociais**. Campinas: FE/UNICAMP. Digitação: Maria Amália de A. Cunha, 15 abr 1998, p. 1-17 (Palestra proferida na disciplina).

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco, 1992.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. (org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 2a ed., Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-29.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: TRIVIÑOS, A.N.S. & MOLINA NETO, V. (orgs). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade /UFRGS/Sulina, 1999, p. 107-139.

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

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



A construção narrativa como instrumento metodológico de formação⁹

VICENTE MOLINA NETO
ROSANE MARIA KREUSBURG MOLINA

1. INTRODUÇÃO

Elaboramos este texto com o objetivo de, por uma parte, compreender o processo que vivenciamos como investigadores no contexto da cultura acadêmica em que estamos imersos. Por outra, semelhante a outros pesquisadores, também nos interessa compartilhar nossa experiência porque acreditamos, no momento, que a produção de narrativa serve, ao mesmo tempo, de procedimento de pesquisa e de alternativa de formação.

Esse cuidado, o da formação, na maioria das vezes não consta em nenhuma das inúmeras pautas e rotinas do cotidiano dos pesquisadores. Produzir narrativas de nossas experiências nos faz viver um processo profundamente pedagógico, no qual a nossa condição existencial é o ponto de partida para a construção do nosso desempenho presente e futuro. É através do exercício

⁹ Este texto reproduz parte de um texto intitulado HOW HAVE WE BECOME RESEARCHERS? THE NARRATIVE CONSTRUCTION OF A PROFESSIONAL CAREER, submetido ao Narrative Inquiry Journal, em dezembro de 2004. Agradecemos ao Dr. Fernando Hernández, Professor da Universidade de Barcelona, pelas inúmeras sugestões, pelo interesse e pelas constantes reflexões provocadas ao longo da construção desta narrativa.

da narrativa que podemos identificar, organizar e nomear os significados que atribuímos a inúmeros fatos que vivemos, mediante os quais podemos reconstruir as diversas compreensões que temos sobre nós mesmos. Ou seja, a narrativa é um valioso instrumento para qualificar nossas reflexões de modo contextualizado e, como resultado, temos a possibilidade de re-significar o vivido.

Compartilhar tudo isso quando há muita dificuldade de falar ou escrever sobre o vivido, em que o individualismo social é a postura estimulada (dentro e fora do contexto acadêmico), foi uma decisão pautada pela necessidade de exercitarmos mais a reflexão do que a ação, através de um singelo diálogo entre nossas vivências e as construções teóricas que, neste momento, pautam nossas vidas profissionais.

Ao longo deste texto nos situamos no centro da cena. Há momentos em que, talvez mais para alguns do que para outros leitores, nossas individualidades se confundam no cenário e se confundam também com as vidas e as experiências dos próprios leitores. Além dessa possibilidade, também poderá haver momentos nos quais nós, autores, pareceremos figuras animadas e não um casal de seres vivos revelando e revelados nessa trama.

Nossa experiência docente já passa dos trinta anos. Entretanto, a narrativa feita neste texto enfoca nossas biografias correspondentes à parte deste período, sobretudo dos tempos e dos fatos que melhor desvelam nossa identidade docente. Traços peculiares construídos no exercício da docência e da pesquisa e que, na nossa avaliação, foram significativos para a nossa alteridade em relação a outros professores e investigadores.

Nossa narrativa contempla o período entre os anos 1996/1997 e 2004. Em fins de 1996 e início de 1997, finalizamos nossas teses de doutorado na Universidade de Barcelona e no primeiro semestre de 2004 finalizamos uma estada de um ano, como professores convidados, nessa mesma Universidade. O texto tomou forma a partir de um seminário sobre Investigação Educativa e Formação de Professores que ministramos para estudantes de distintas nacionalidades e professores do Programa de Doutorado do Departamento de Didática e Organização Educativa da Universidade de Barcelona, no final de 2003.

Segundo Paul Ricoeur (1999), um texto é um discurso escrito que tem por intenção dizer algo sobre algo a alguém. Nessa tríplice mediação, segundo o autor, ao escrever explicamos e entendemos nossas relações no mundo da vida, tanto com os objetos quanto com as outras pessoas e conosco mesmo.

Neste sentido, nossa intenção, ao construir esta narrativa, pode estar localizada no ato de compreender nossa inserção e permanência, até o momento, no mundo da academia, da investigação, da docência e das relações entre formadores e estudantes. Incluímos, nessa narrativa, alguns fatos desagradáveis da vida acadêmica, sem desejar dar ao texto um tom revanchista, nem que a narrativa promova um reconhecimento público àquilo que conseguimos como pesquisadores. O que queremos é tornar público uma trajetória comum, semelhante a tantas outras trajetórias que, muitas vezes, passam “olimpicamente” despercebidas, tanto por parte das instituições que financiam e acolhem nossos projetos quanto por pesquisadores principiantes que, às vezes, pensam que a conclusão do doutorado é suficiente para ocupar um lugar no competitivo mundo acadêmico brasileiro.

Considerando, como pressuposto de entrada ao tema, que ensinar e pesquisar exige do professor, em palavras de Edgar Morin (1994) e Paulo Freire (1996), a crença na “unidualidade” e na “dialógica” em mediação com o campo de trabalho, pretendemos, através desta narrativa, responder a seguinte pergunta: Como nos construímos, depois de uma longa experiência docente, pesquisadores da prática pedagógica e seus nexos com as atividades de formação inicial e continuada?

Ao contar parte da nossa história queremos fazer uma leitura da nossa experiência que, como muitas outras experiências docentes, não está isenta de descontinuidades, contradições e configurações singulares relacionadas a fatos que vivemos. Entendemos experiência no sentido hermenêutico qualitativo do termo, ou seja, um conjunto de ações no mundo da vida que, ao ganhar sentido, passa a fazer parte da nossa consciência e, daí, a integrar nossas pautas cotidianas de ação, incorporando-se como conhecimento. Desta forma, esperamos que esteja claro, nosso grande objetivo é tentar apreender desde e com a experiência narrativa (HUBERMANN, THOMPSON e WEILAND, 2000; CLANDININ e CONNELLY, 2000), considerando que ao narrar recriamos a experiência vivida, sem esquecer que a experiência em si e a narração da experiência são elementos distintos.



2. O SIGNIFICADO DO MOMENTO ATUAL

Faz dez anos que um de nós fez sua primeira investigação com características predominantemente etnográficas¹⁰. Essa investigação teve como objetivo compreender o significado que um grupo de professores de educação física de ensino médio conferia a um curso de formação permanente. Este curso objetivava “capacitá-los” para pôr em execução o então chamado terceiro nível de concreção da reforma educativa espanhola¹¹. Essa experiência foi um importante exercício para a elaboração de nossas teses de doutoramento (MOLINA NETO, 1996; MOLINA, 1997), sobretudo pela oportunidade de aprender a escutar, construir e interpretar significados a partir da construção de perguntas.

Nossos cursos de doutorado constituíram-se em experiências positivas em nossas histórias pessoais e profissionais, entre outros motivos, pelo fato de nos permitir construir um conhecimento próprio acerca dos processos de ensinar e aprender em distintos ambientes educativos e em diferentes contextos socioeconômicos. O doutoramento também foi decisivo para ampliar nossos níveis de autonomia nos contextos das instituições nas quais trabalhamos. Aprendemos a ser investigadores de nossas próprias práticas (FREIRE, 1996) e nos inserimos intensamente no ensino universitário, muitas vezes dizendo não a outros projetos e a outros discursos sedutores que nos ofereciam outras e novas oportunidades de trabalho.

Nosso contexto profissional, hoje, está circunscrito às atividades de ministrar aulas, de investigar processos de formação e práticas pedagógicas de professores em exercício e em formação inicial no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA), na ESEF/UFRGS e na UNISINOS. Estrategicamente, temos adotado como método de trabalho o compartilhamento, com os membros do grupo de pesquisa, do universo e da diversidade de problemas inerentes ao ato de pesquisar e compreender a própria prática,

¹⁰ Investigação apresentada no I Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte realizado em la Universidad de Granada, em 1993. Foi um trabalho conjunto com Dolores Graciela Cordero Arroyo (investigadora mexicana) e sua publicação foi em 1996 na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.18, p.16-26 sob o título: Um estudo interpretativo de uma atividade de formação permanente dirigida a professores de educação física de 2º grau de Barcelona.

¹¹ LOGSE –Lei Orgânica General Del Sistema Educativo, datada de 03 de Octubre de 1990, publicada em el B.O.E. de 04/10/1990.

em contextos complexos. A prática de comunicarmos nosso processo e resultados de pesquisas em âmbitos externos ao nosso grupo de trabalho tem servido para oxigenar nossa forma de pensar e de fazer pesquisa. Nesse sentido, nosso estágio Pós-Doutoral, por um período de um ano, no grupo Formação Inovação e Novas Tecnologias (FINT), e nossa participação na vida acadêmica da Universidade de Barcelona, ao longo deste período, foi uma oportunidade exemplar.

Foi nossa estada no FINT que, entre outras oportunidades, nos provocou e impulsionou a escrita desta narrativa. Experiência, como já comentamos anteriormente, que se constituiu em importante possibilidade de comunicação intersubjetiva e, para nós, teve significado de caráter vital. Como afirma Jurgen Habermas: “No hay necesidad, ni tampoco posibilidad, de limpiar el conocimiento humano de ingredientes subjetivos y mediaciones intersubjetivas, es decir, de intereses prácticos y del color del lenguaje” (2003, p.77).

Concretamente, construir esta narrativa é uma possibilidade de avaliar as investigações que temos feito desde 1996, a partir de nossas intervenções nos programas de pós-graduação nos quais temos participado. Significa, também, a possibilidade de revisar nossos posicionamentos ou nossas estratégias metodológicas e os pressupostos teóricos que têm orientado nossas aproximações aos fenômenos, experiências e problemas de conhecimento que temos investigado. Ou seja, ao mostrar o que fizemos, ou parte do que fizemos, queremos identificar nossos limites, aprender com nossos erros e arquitetar novas possibilidades para nossas atuais e novas investigações. Sintetizando, temos em conta a sentença de Hans-Georg Gadamer (2000, p.11): “Afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse.”

A partir da experiência dos nossos cursos de doutorado consolidamos uma forma de investigar o âmbito educativo e utilizamos, com rigor e cuidado, as estratégias e os instrumentos de coleta de informação. Entretanto, isto não foi suficiente para obter, de imediato, o reconhecimento acadêmico, nos limites da área da Educação Física. Ao voltarmos ao nosso país, depois da conclusão do curso de doutorado, corremos uma série de riscos, como os que nos impõem as burocracias institucionais. Além destes, fomos absorvidos pela própria comunidade acadêmica que queria saber o quê trazíamos de “novidade” em termos de leituras, experiências, vivências, posicionamentos, etc., além de querer saber, o quanto antes possível, a que espaços e tempos insti-

tucionais nos vincularíamos, na condição de recém-doutores. Outro processo que vivenciamos foi o do tensionamento ante a qualidade e, sobretudo, a quantidade das produções acadêmicas, muitas vezes velada, através de atos de algumas instâncias institucionais e pelas ações geradas nos processos das micropolíticas¹² de poder que já estão organizadas e que controlam os espaços acadêmicos (ensino, extensão e pesquisa). Tensões que, cada vez com mais intensidade, povoam as universidades, as quais, por sua vez, vêm se constituindo em ambientes altamente competitivos, nos quais a figura do professor empreendedor é altamente valorizada. Conforme assinala criticamente Richard Sennett (2003), mais valor tem o que mais recursos externos captar para o financiamento de suas atividades na universidade.

O fato de haveremos trabalhado fora da lógica da política institucional da Universidade em geral, muito nos custou. O preço que pagamos foi o das inúmeras desqualificações de nossas produções acadêmicas, materializadas pelo fechamento de portas para publicações e para circulação de resultados de investigações em congressos ou outros eventos científicos regionais e nacionais.

3. CENÁRIOS DA RE-INSERÇÃO DE UM(A) RECÉM-DOCTOR(A) NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

Não há regras nem procedimentos fixos ou homogêneos para a re-inserção de um(a) recém-doutor(a) em sua comunidade acadêmica. O retorno de um(a) professor(a) a seu posto de trabalho, após seu doutoramento, não acontece de igual maneira em todos os lugares. Os contextos aos quais está vinculado têm suas próprias características que necessariamente têm que ser consideradas. Também há procedimentos típicos que induzem esses professores(as) a enfrentar certas regularidades de características ambivalentes.

As expectativas das instituições universitárias em relação aos professores (as) recém-doutores (as) formados no exterior, de regresso ao país, são as de se envolverem com o ensino universitário, que se integrem aos programas

¹² A noção de micropolítica que aqui utilizamos é a que desenvolve Stephen Ball na obra denominada *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós, 1989.

de pós-graduação (mestrado e doutorado) existentes ou participem da criação de novos programas, que desenvolvam projetos de pesquisa e investigações, que participem dos editais das agências de fomento à pesquisa e, sobretudo, que socializem, o mais rápido possível, o conhecimento construído durante o doutorado em atividades acadêmicas, seja em congressos e eventos de formação permanente da área de conhecimento, seminários internos da instituição ou, ainda, com jovens estudantes que queiram saber das novidades de seu objeto de interesse.

Com freqüência, essas expectativas vêm acompanhadas de uma lógica perversa, raramente explicitada, que cobra responsabilidades em demasia desse(a) professor(a) por haver estado fora da instituição, ampliando sua formação. No discurso implícito institucional, esse(a) professor(a) tem que compensar o investimento feito pelos que ficaram realizando o “sacrifício” para que essa formação acontecesse. Em outras palavras, o recém-chegado tem que, o quanto antes, dar “algo” em troca. Além disso, considerando que há carência de professores(as) doutores(as) no país, o recém-chegado é chamado para falar e ensinar de tudo, sobre os mais variados temas, e também é convocado para assumir responsabilidades – sejam institucionais na gestão universitária ou não, tarefas típicas de seu trabalho ou não –, tudo isso “para reparar sua culpa”.

As conseqüências desse fato são imediatas e, pelo menos, duas delas merecem destaque: Primeira – sem dar-se o suficiente tempo para se readaptar, além de uma certa ansiedade acumulada, o(a) recém-chegado(a) “fala sobre tudo” e, com muita freqüência, sem o rigor e a profundidade que a discussão requer. Ao transitar por um leque mais ampliado de temas do que aquele no qual se doutorou, corre o risco de ser absorvido pelo “mundo das generalidades”, pelo quase “senso comum” reinante na comunidade acadêmica. Segunda – a atividade de pesquisa, para a qual o(a) recém-doutor(a) foi preparado(a), nesse primeiro momento, dissolve-se. As investigações feitas no doutoramento não têm, de imediato, a continuidade esperada ou desejada durante os anos do doutoramento. Conseqüentemente, não consegue publicar e escreve pouco sobre o tema que tanto estudou.

Essas expectativas e atitudes incidiam, de modo constante e de forma profunda, em nossas consciências e, em alguns momentos, produziram efeitos imobilizadores. Muitas vezes nos perguntávamos: o que podemos ou

devemos responder às nossas responsabilidades sociais na condição de recém-doutores, em um país com carência de recursos humanos dessa natureza e com tantas desigualdades sociais? Por um lado, estabelecemos dar atenção a todas as demandas, assumindo uma responsabilidade pessoal e compulsória de “solucionar” problemas de ordem institucional e, à vezes, com impactos negativos em nossas vidas pessoais e profissionais. Por outro, tínhamos uma atitude serena de fazer o possível, sem sacrificar os projetos profissionais e pessoais, mas, sobre essa posição, sobrevinha o temor de cair em uma atitude cínica em relação a esse conjunto de demandas.

Tanto para o(a) recém-doutor(a) quanto para os investigadores experimentados, ministrar aulas para estudantes de formação inicial (licenciatura ou graduação) é uma obrigação institucional, mas o trabalho no âmbito da pós-graduação é um projeto acadêmico pessoal que demanda vontade política de fazê-lo, oportunidades institucionais e organização por parte do(a) professor(a) pesquisador(a). Por questões epistemológicas que se traduzem em questões de poder político, participar do Sistema Nacional de Pós-Graduação através do campo de conhecimento Educação Física não é uma tarefa simples e tranqüila. Efetiva-se em um contexto carregado de conflitos, vaidades e uma grande competição por pretensões sobre os critérios de verdade empregados na hora de avaliar os trabalhos de pesquisa realizados pelos pares e a qualidade da formação oferecida aos estudantes¹³.

No caso da Educação Física, este fato é especialmente grave por se tratar de uma comunidade investigadora composta por um círculo que ainda pode ser considerado pequeno em número de participantes. Nesse sentido, trabalhar sozinho(a) em projetos de pesquisa implica poucas oportunidades de êxito para o(a) investigador(a) em seu projeto acadêmico. Trabalhar sozinho significa correr o risco de tornar-se, logo, uma vítima ou um predador do sistema ao qual estamos nos referindo. A saída pela qual optamos foi a de trabalharmos articulados em um grupo de pesquisa. Outra saída interessante, que, em nosso caso, ainda não conseguimos consolidar, é a de trabalhar em uma rede composta por distintas comunidades investigadoras. Deste assunto trataremos na próxima seção.

¹³ Ver artigos de Tani (2000); Kokubum (2003); e Betti, Carvalho, Daolio e Pires (2004).

4. O GRUPO DE PESQUISA COMO PROJETO ACADÊMICO

Nossa reflexão sobre o grupo de pesquisa como projeto acadêmico parte de um princípio óbvio: em um grupo de pesquisa todos os seus integrantes pesquisam. Por isso, há a necessidade de administrar e articular os projetos de investigação que circulam e se realizam dentro do grupo. É assim que, de agora em diante, nossa narrativa aborda a seguinte questão: Como se formam os pesquisadores no grupo de investigação?

Para o(a) professor(a)-investigador(a), integrado em uma linha de pesquisa de um programa de pós-graduação certificado pela CAPES, é relativamente normal e corrente organizar um grupo de investigação. Desde o momento em que o sujeito se integra ao Programa de Pós-Graduação já é possível construí-lo a partir da seleção de estudantes de mestrado e/ou doutorado. As dificuldades consistem em manter o grupo constituído de forma atuante e produtiva. A produção do grupo de pesquisa é vital para sustentar a continuidade dos próprios processos de investigação. Por outro lado, um grupo de pesquisa não sobrevive somente de pesquisa. Precisa divulgar o que produz e também competir, na sua área e com outras áreas de conhecimento, por escassos recursos financeiros e bolsas de pesquisa no interior das agências de fomento.

O trabalho em grupo de pesquisa é uma necessidade, porque uma investigação conseqüente de largo espectro conceitual e realizado com um dinâmico e sofisticado desenho metodológico não se faz sozinho. O grupo nutre o pesquisador através da presença dos pares nos quais deposita confiança política, sejam experientes ou não, especialistas ou não. É vital, para a vida do grupo, a prática de compartilhar reflexões, debater idéias, intercambiar informações e dividir tarefas como processo de formação permanente dos pesquisadores. Além disso, tanto os investigadores quanto o grupo de pesquisa não sobrevive somente da pesquisa. A cultura e o ambiente investigativo se constrói também na experiência de estabelecer relações com outros grupos de pesquisa e com outras instituições, porque é necessário socializar e legitimar os resultados das investigações junto à comunidade acadêmica e no contexto do universo investigado. Esta prática demanda inúmeras tarefas e extensas agendas de gestão de recursos humanos, materiais e financeiros. Em síntese, o grupo de pesquisa também precisa compartilhar problemas de investigação,

socializar os avanços científicos e revisar seus planos estratégicos, para além dos muros de seu *círculo cálido*, em termos de Zygmunt Bauman (2003).

Manter um grupo de pesquisa atuante e produtivo apresenta dificuldades de vários aspectos. Os estudantes têm interesses por estudos muito divergentes entre eles quando começam a participar do grupo, e, com certa frequência, os interesses em trabalhar com pesquisa não estão relacionados à produção do conhecimento, e sim com sua rápida capacitação pessoal para o ensino universitário. Seus conhecimentos prévios também os induzem a pensar em problemas de investigação que não coincidem com a linha de pesquisa sobre a qual o grupo está constituído e pretende se consolidar. Há casos em que jovens estudantes, com boa vontade, chegam ao grupo atraídos pelo discurso da ciência, mas sem ter claro o que fazer de sua vida universitária. Ou seja, ao mesmo tempo em que selecionar e orientar estudantes para a iniciação científica ou selecionar e orientar estudantes nos Programas de Pós-Graduação é importante, tanto para o aporte de novas idéias no desenvolvimento do trabalho do grupo quanto para a formação de novos investigadores, constitui-se em uma atividade de grande demanda na agenda de trabalho de um grupo de pesquisa.

Toda a vez que um(a) estudante manifesta o desejo de começar seu trabalho de iniciação científica, de mestrado ou de doutorado, conosco, nos apresenta sua idéia de investigação. Já nessa primeira conversa, nos colocamos diante do dilema gramsciano sobre a educação de seus filhos. Deixar as flores crescerem conforme sua natureza ou colocar-lhes guias para que sigam determinada trajetória? O dilema posto é o seguinte: devemos favorecer ao estudante o desenvolvimento de um projeto próprio de investigação ou induzi-lo a tomar parte de um projeto já em andamento para que aprenda o modo de investigar que predicamos para que, na nossa avaliação, depois de iniciado, possa realizar seus próprios projetos? Por um lado, integrar o estudante a um projeto em andamento dá rentabilidade ao trabalho do grupo de pesquisa e a formação do recém-chegado. Integrar o grupo, na maioria das vezes, significa aprender com o investigador experiente, de modo mais rápido, os procedimentos e atitudes de investigação mais adequados para a linha de pesquisa na qual o grupo já está inserido. Por outro lado, impor a um estudante que desenvolva um projeto com o qual não tem implicação afetiva pode podar sua criatividade, burocratizar a pesquisa científica e, em última instância, limitar

o inesperado e limitar sua formação como investigador. Longe de um procedimento definitivo, nestes momentos dilemáticos, sempre há vários fatores a serem considerados. Temos optado, antes da decisão de acolher o estudante, por atribuir-lhe a tarefa de ler as investigações e, ao menos algumas, produções já realizadas por nosso grupo de pesquisa.

A universidade pública brasileira, como se sabe, se caracteriza por enfatizar a pesquisa na formação de recursos humanos, portanto, não é sem razão que, através de estratégias e financiamentos governamentais, há uma política pública articulada a fim de estimular a iniciação científica na universidade de modo geral. Assim sendo, podemos dizer, sem exagero, com base em nossa experiência, que a iniciação científica é um dos princípios fundamentais de um grupo de pesquisa, porque o que se faz em grupo de pesquisa é, a modo de síntese, iniciação e formação científica.

É importante dizer que nosso processo de formação como grupo foi um processo dialético, ou seja, o grupo foi se constituindo na experiência da atividade investigadora. Inicialmente, escrevemos um projeto que deu continuidade às nossas teses de doutorado e que serviu de estratégia e instrumento para selecionar e acolher os primeiros estudantes de iniciação científica e de mestrado. À medida que fomos aprofundando nossos conhecimentos sobre os problemas que investigávamos, fomos organizando as atividades de pesquisa do grupo compartilhando decisões e responsabilidades com o conjunto dos participantes. Este processo ou esta estratégia de trabalho foi conferindo uma importante relação de confiança entre nós, ao mesmo tempo em que se constituiu no principal elemento de motivação e entusiasmo que moviam cada um, cada vez mais, para a continuidade do trabalho nesse grupo. As avaliações e as autocríticas, instituídas na rotina dos encontros, por um lado colaborou com o fortalecimento do grupo e do processo de trabalho, mas, por outro, fez com que alguns companheiros também fossem abandonando a aventura da travessia planejada.

Para manter a intensidade e a produtividade do grupo de investigação articulamos a diversidade dos projetos de pesquisa em torno de determinados parâmetros metodológicos, por exemplo, descritores ou palavras-chave que pudessem conferir certa unidade e coerência dentro de um campo problemático mais amplo. Primeiro, optamos por descritores da tese de doutorado de um dos pesquisadores: *escola pública, cultura docente, educação física, Porto*

Alegre. À medida que nossos estudos foram avançando, nos demos conta de que o conjunto de descritores escolhido não dava conta de contemplar ou não traduzia nosso real interesse de investigação. Assim que, o descritor *escola pública* mudou para *escola pública municipal*, e o descritor *cultura docente* particularizou-se em *formação de professores e prática pedagógica*. Mais adiante contaremos, também, como fomos aprimorando nossas estratégias metodológicas. Assim, o interesse central da nossa atividade de pesquisa passou a ser a formação e a prática pedagógica dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

5. PERSPECTIVA DA INVESTIGAÇÃO EDUCATIVA: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE (RMEPA) COMO CAMPO E CONTEÚDO DA INVESTIGAÇÃO.

A RMEPA constituiu-se como nosso centro de interesse de investigação em um momento em que as atividades de pesquisa, de formação e de extensão se entrecruzaram de forma intensa, nas relações entre o grupo de pesquisa, a ESEF/UFRGS e Secretaria Municipal de Educação. No ano 2000, concluiu-se, no grupo, a primeira dissertação de mestrado. Este estudo traduziu um trabalho de mais de um ano de inserção da mestranda (investigadora em formação) no universo da RMEPA. A autora fez uma análise da formação permanente experimentada pelos professores de Educação Física, nesta rede de ensino. Sua análise remonta ao período (10 anos) no qual os discursos políticos oficiais do Município atribuem à formação permanente protagonismo e responsabilidade sobre as mudanças que pretendia realizar, naquele período, na qualidade do ensino oferecida à comunidade de Porto Alegre (GUNHTHER, 2000).

Nesse mesmo período, convidados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMEDPA), organizamos e executamos um curso de formação permanente, de 40 horas, para 40 professores de Educação Física da RMEPA. Avaliando esta atividade de formação, percebemos o forte interesse desse coletivo docente em discutir, analisar e ser ouvido sobre sua formação, sua prática pedagógica e, também, sobre as inovações curriculares propostas pelos gestores públicos do Governo Municipal de Porto Alegre. No transcurso

dessa atividade de formação permanente, também constatamos nosso limitado conhecimento sobre os problemas que estavam vivenciando aqueles professores e professoras no cotidiano das aulas, devido aos efeitos das inovações curriculares do projeto político-pedagógico que lhes foi proposto pela Administração Municipal¹⁴. Projetos Políticos Pedagógicos inovadores, dentre eles o ensino por ciclos de formação, que chegavam de forma tímida ao nosso conhecimento e no âmbito dos institutos de formação de professores.

A conjugação desses fatos foi decisiva, pois, essas experiências foram, para nós e para os demais participantes, uma rica experiência de aprendizagem. Seu significado foi de tal ordem que decidimos sistematizá-la e dar publicidade às nossas reflexões e questionamentos. Uma dessas reflexões foi nos perguntarmos por quê razões formávamos professores para exercer a docência através de um currículo seriado e manter as relações assimétricas com as comunidades escolares sob o discurso do profissionalismo docente, enquanto, na realidade municipal, as escolas de ensino fundamental necessitavam de professores para atuar em um currículo escolar organizado por ciclos de formação e manter relações pedagógicas mais abertas, integradas e respeitadas com os diferentes segmentos da comunidade educativa (MOLINA E MOLINA NETO, 2001; MOLINA NETO E MOLINA, 2002). Nos perguntávamos: por quê a cultura docente dos professores de Educação Física existente nos centros de formação inicial não fazia uma abordagem conseqüente dessas inovações curriculares? Por quê o debate e a investigação educativa não tomavam para si, como atribuição principal, as tarefas de compreender essas inovações educativas e ajudar os professores a refletirem sobre elas em sua prática pedagógica? Nossa intuição preliminar, a partir de escutas das falas dos professores de Educação Física do município, foi a de que era muito difícil, na perspectiva deles, assumir o comprometimento com algo em que eles não se consideravam contemplados na concepção.

Desde então, assumimos a decisão de convidar e facilitar a participação de professores de Educação Física das escolas de ensino fundamental da RMEPA em nosso grupo de investigação e oferecer-lhes suporte logístico e fundamentação teórica metodológica para que construíssem e executassem

¹⁴ Neste texto não estamos discutindo o caráter democrático das estratégias de implantação do projeto político-pedagógico e das inovações curriculares propostas aos professores.

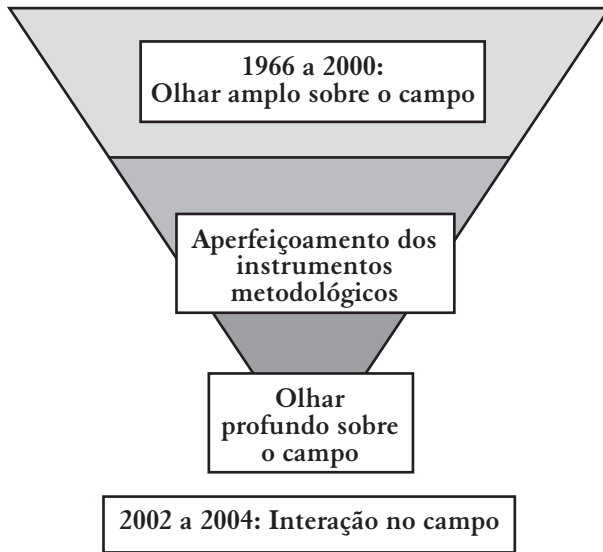
pesquisas próprias, além de orientar o olhar dos demais participantes do grupo para essas escolas. Nossa intenção, ao longo do tempo, foi não somente a de aprender mais sobre e com as inovações que ocorriam com frequência nas escolas municipais, mas, também, ajustar a atenção do grupo para construir novos problemas de investigação significativos ao coletivo docente com a qual dialogávamos. Nos propomos, sobretudo, a entender como esse coletivo docente e sua “disciplina” se integram e participam das inovações curriculares. Essa decisão teve efeitos ambivalentes, pois, ao mesmo tempo, tanto demandou a ampliação das possibilidades de pesquisa quanto estabeleceu restrições analíticas.

Assim, foram se sucedendo diferentes projetos de investigação que se caracterizaram por definições problemáticas mais específicas e detalhadas. Aprofundamos as pesquisas sobre elementos específicos da cultura docente dos professores de Educação Física – experiência e práticas docentes, conhecimento, formação e crenças dos professores (MOLINA NETO, 1996) – e desenhos metodológicos que superassem em rigor e profundidade os estudos iniciais que se estruturaram sobre modelos qualitativos descritivo-explicativos e etnográficos de larga visão sobre o campo investigado. Priorizamos, então, os estudos de caso e as micro-etnografias, mantendo os longos períodos de permanência no trabalho de campo, fato que está nos permitindo aprofundar a compreensão sobre determinadas estruturas, processo e contexto em que se envolve o professorado de Educação Física da RMEPA.

Entre os projetos concluídos está o de Elizandro Wittizoreck (2001) que buscou compreender a complexidade do trabalho docente dos professores de Educação Física em uma região específica da cidade, marcada por elevados indicadores de pobreza, violência e de vulnerabilidade social, e o estudo de Fabiano Bossle (2003), que também, em um longo trabalho de campo, buscou compreender o significado que os professores de Educação Física dão ao planejamento de ensino, contrapondo o discurso da Administração Municipal e a prática dos docentes em contextos de grande complexidade socioeconômica e cultural. Recentemente, finalizamos dois estudos: o primeiro (PEREIRA, 2004) estudou a interdisciplinaridade (um dos ícones do projeto político-pedagógico proposto para a RMEPA), e o segundo (SANTINI, 2004) trata de uma análise da incidência da Síndrome de Esgotamento Profissional no professorado de Educação Física da RMEPA. Se tivéssemos que desenhar

um esquema do nosso processo de aprendizagem através da pesquisa, cremos que tomaria a forma da figura abaixo.

Figura 1. Processo de aprendizagem através da pesquisa.



O itinerário que seguimos nos fez diminuir a amplitude do olhar sobre o campo em favor da profundidade da análise e da interação no campo-contexto dos estudos. Radicalizamos o rigor no processo metodológico e a dimensão ética no tratamento da informação recolhida no trabalho de campo. O fato de realizar investigações singulares sobre fenômenos educativos dinâmicos que não são possíveis de replicar, a especialização de trabalhar com pesquisas qualitativas, hermenêuticas, etnográficas e interpretativas e, conforme o que dizem Juana Maria Sancho e Fernando Hernández Hernández (1997)¹⁵, nos levou a crer que esse modo de produzir conhecimento nos situa no conjunto do paradigma da investigação educativa. Esse fato dá um signo de identidade

¹⁵ Juana Maria Sancho Gil e Fernando Hernández Hernández coordenaram um número temático e escreveram sobre diferentes aspectos da investigação educativa como paradigma de pesquisa para a Revista de Educação editada pela Ministério de Educação e Cultura da Espanha. Contribuíram nesse número temático pesquisadores como James Calderhead, Mirtha A. Nazif, Alfredo Rojas, David C. Berliner, Ursula Casanova e Andy Hargreaves. Nessa edição os autores abordaram os dilemas e contradições da investigação educativa, o estado da questão na América Latina, Estados Unidos e Europa nos últimos dez anos. O assunto que finaliza esse número temático trata da investigação educativa na era pós-moderna.

ao nosso grupo de pesquisa.

Longe de caracterizar nossa experiência com tintas de um sentimento ufano, nossa participação nos projetos de investigação do Grupo FINT, entre outros aprendizados, nos evidenciou que o trabalho de um grupo de investigação apresenta limites a superar. Do ponto de vista epistemológico, falta-nos compreender melhor como os sujeitos docentes enfrentam o impacto das transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e educativas, em suas vidas pessoais e profissionais, além de aprofundar nosso conhecimento de como essas transformações interferem na construção das subjetividades dos sujeitos que “formam” e que se “formam” na escola. Do ponto de vista metodológico, necessitamos saber muito mais sobre a experiência narrativa e como articular as experiências vividas pelos sujeitos docentes com a experiência narrada e por eles representada. Além disso, pensamos que um trabalho a ser feito em nossas pesquisas é incorporar nos procedimentos de coleta de informação, textos escritos pelo professorado sobre os problemas investigados. Um bom projeto de investigação pode ser “escutar e ler” as histórias de vida dos sujeitos docentes sobre determinado eixo de análise.

Entre os limites de nossas investigações na RMEPA encontra-se, sem dúvida, nossa implicação com o contexto investigado. Somos professores conhecidos entre os sujeitos que participam de nossas investigações, tanto pelas relações pessoais com os articuladores dos projetos político-pedagógicos que se desenvolvem nas escolas municipais da cidade de Porto Alegre, quanto por termos tido algumas implicações diretas, em alguns momentos específicos de sua evolução e implantação. Também porque um grande número de professores que atuam nessas escolas ou foram nossos colegas de bancos universitários ou estudantes na licenciatura ou em cursos de pós-graduação das Universidades nas quais trabalhamos.

6. O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO, MAS NÃO É FÁCIL!

Nesta seção, vamos acrescentar informação sobre nosso percurso temporal de oito anos, o tempo que levamos para consolidar um pequeno lugar na comunidade investigadora que se ocupa de pesquisar parte do campo de conhecimento da Educação Física.

O percurso temporal está dividido, para melhor compreensão do leitor, em duas partes. Denominamos a primeira parte de Fase de Aprendizagem. A denominação faz referência ao período dos primeiros quatro anos, que começa no primeiro trimestre de 1997. Foi o tempo que levamos aprendendo da forma mais dura (ensaio e erro) a linguagem explícita e não-implícita (fronteira entre o evidente e o invisível) da comunidade investigadora, seus marcos de representação, as diferentes orientações epistemológicas, as formas de organização, formais e não-formais, de seus grupos de poder e, sobretudo, os critérios de cientificidade utilizados no campo para manter o controle político e o controle da qualidade das investigações.

Não há um marco fixo nem uma data que constitua uma linha divisória. Entretanto, podemos dizer que a segunda parte da cronologia é mais suave e pode ser denominada, utilizando as palavras de MORIN (1994), como a fase da auto-eco-organização ou de subjetivação. Essa fase registra, na nossa trajetória, os primeiros reconhecimentos, ainda que contidos e moderados. Esse período começa no segundo trimestre de 2000, quando o grupo de investigação concorreu a um Edital de Apoio à Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e recebeu recursos financeiros para financiar um projeto de pesquisa que se estendeu até o final de 2002. Foi um apoio financeiro importante para equipar nosso laboratório e também se constituiu num momento no qual nossa produção, resultado de nossas investigações, começou a circular com mais frequência nos periódicos científicos nacionais.

Nesse período que estamos narrando, as dificuldades que mais sentimos e deixaram marcas significativas em nossa subjetividade foram os pareceres negativos com argumentação desestimulante que recebemos sobre os projetos de pesquisa que apresentamos às agências de fomento. Acreditamos que sem crítica e avaliação a ciência não avança, mas críticas de caráter defensivo, por desconhecimento e sem consistência de pesquisadores predadores de concepções epistemológicas e de modos de investigar distintos dos nossos foram de difícil elaboração.

De 1997 até 2000, ano após ano, o grupo de investigação, de forma coletiva, ou seus pesquisadores individualmente, concorreu a editais das principais agências de fomento à pesquisa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundação de Apoio à

Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e outras. Enviamos projetos a essas agências de fomento para concorrer a bolsas de iniciação científica, para solicitar auxílios a projetos individuais e integrados de pesquisa e participação de eventos científicos. Fazendo um balanço, entre projetos aprovados e negados, na primeira fase dessa cronologia, podemos dizer que a maioria dos pareceres dos avaliadores foi no sentido de recomendar a reprovação de nossos projetos, evocando, algumas vezes, argumentos e critérios “de difícil compreensão”.

Fato interessante aconteceu com a solicitação de uma bolsa de pesquisa que concorremos entre 1997 e 1998. Havia uma orientação de uma agência de fomento para incentivar a continuidade das investigações realizadas por recém-doutores em seus programas de doutorado. Nessa perspectiva, fizemos as atualizações necessárias em um de nossos projetos de doutorado e enviamos à agência, dentro dos prazos previstos. Nosso projeto retornou com o seguinte parecer do avaliador: *“Negado. O projeto repete a tese de doutorado”*. Solicitamos revisão do parecer evocando a orientação da agência, mas a decisão se manteve. Na seguinte oportunidade, enviamos outro projeto com as características do anterior, que recebeu o seguinte parecer: *“O projeto tem méritos, mas não é competitivo na demanda qualificada”*, em outras palavras, havia investigadores que tinham mais méritos (produção bibliográfica) que nós, autores do projeto em questão. Verificamos os números da produção bibliográfica dos investigadores contemplados no mesmo edital e constatamos que o argumento era, no mínimo, inadequado.

Como podemos ver, buscar um lugar na comunidade acadêmica de um campo de conhecimento periférico, como é o caso da Educação Física, no contexto da organização científica brasileira, ou mudar o modo como os investigadores já consolidados observam os jovens pesquisadores leva tempo e requer perseverança e paciência. Temos que, sobretudo, ter habilidade, disposição, tempo e atrevimento para enfrentar forças que, além de serem de difícil compreensão, são invisíveis. Como as avaliações dos projetos de investigação são feitas por pares não-identificados, muitas vezes, e sem nos darmos conta, temos o nosso avaliador ao nosso lado. Por vezes, complacentemente “sorrendo de nosso infortúnio”. Hoje, com a experiência que temos, intuímos que o mundo competitivo da investigação e da academia, onde há disputas por poucos recursos financeiros, como é o caso da Educação Física, e por preten-

sões de verdade científica, como é o caso da ciência em geral, os avaliadores recorrem ao rigor dos critérios e normas para dizer não aos projetos “dos outros”. Para dizer sim, não há a necessidade de rigor na observância nos critérios. Fato que demanda uma discussão ética no seio da comunidade investigadora, de modo especial, no que se refere a avaliação por pares. Essa não é uma proposição sem sentido, pois distintas vozes que circulam na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), ao analisar a distribuição dos recursos financeiros para os projetos de investigação, já alertaram sobre os problemas da avaliação por pares, principalmente em consequência do expressivo conflito de interesses entre os pesquisadores.

De qualquer modo, ainda hoje não entendemos por que um(a) investigador(a) recebe uma carta com umas palavras secas dizendo que suas pretensões foram negadas. Seria muito mais interessante que os pareceres fossem construtivos, apontando sugestões para que os projetos pudessem ser qualificados, isto é, que o parecer negativo chegasse às mãos do proponente com argumentos consistentes e sugestões para melhorar o projeto negado. Assim como está não é possível continuar, pois, os procedimentos utilizados pelas agências de fomento e pela comunidade investigadora da qual estamos falando, além de fomentar a desconfiança, põem no ralo muito esforço intelectual e boas idéias.

Considerando a tradição da investigação no campo de conhecimento da Educação Física, produto de sua construção histórica, pode-se dizer que as investigações educativas de caráter qualitativo são recentes e ainda pouco entendidas por grande parte dessa comunidade investigadora. Entre outros motivos, porque são pesquisas cujo tipo de conhecimento produzido é transdisciplinar, caracterizado pela heterogeneidade de suas estratégias de produção. Especificidade que confere flexibilidade na sua planificação e responsabilidade social durante seu desenvolvimento. Como bem lembra SANCHO E HERNÁNDEZ (1997, p.90), porque “sua qualidade se determina por um conjunto de critérios mais amplos que reflete a variada composição social de seu sistema de revisão e no controle [de qualidade] acrescentam-se critérios adicionais no contexto de aplicação, incorporando uma gama diversa de interesses intelectuais, sociais, econômicos e políticos”.

Conforme íamos apresentando nossas considerações epistemológicas e os resultados de nossas pesquisas em sala de aula ou em encontros acadêmi-

cos e científicos da área de conhecimento Educação Física, ouvimos, muitas vezes, nos corredores da universidade, comentários desqualificando nossa atividade como docentes e investigadores. Como não havia argumentos consistentes nesses comentários e as críticas não eram públicas, nem escritas, as entendemos como meras manifestações emocionais, fruto do desconhecimento.

Ainda que tenhamos, muitas vezes, a sensação de estar escrevendo para o vazio e uma certa indiferença por parte da comunidade investigadora, atualmente vivemos um tempo em que esses mesmos sujeitos já não nos classificam como “não-científicos” e mantêm uma indiferença respeitosa. É um período em que os que pensam diferente da nossa forma de ver o mundo e a pesquisa científica já não se distanciam como se portássemos um vírus letal e, nas conversas acadêmicas, mesmo que não concordem com nossas posições epistemológicas, mantêm-se nas cadeiras. Valter Bracht (1999) já se referiu a essa situação como um “diálogo de surdos”. Aos nossos pedidos de bolsas e auxílios à pesquisa já não nos dizem tantos não, isto é, há um tratamento mais igualitário. De todos os modos, percebemos, ainda, setores da comunidade investigadora que agem de modo refratário aos nossos estudos.

O que fizemos ou estamos fazendo para mudar a situação? O que aprendemos com tudo isso?

Do ponto de vista profissional, a fase de auto-organização se caracterizou por discutir sempre as críticas, inclusive as que pareciam, no âmbito do grupo, sem fundamento. Entretanto, sempre exercitamos a capacidade de tratar como estímulos positivos e como desafios possíveis de superação e de aprendizagens significativas as manifestações de desqualificação de nossos projetos e os pareceres negativos que receberam. Aprendemos que a prática da ciência, como as demais construções sociais, também está repleta de interesses políticos de toda ordem. Do ponto de vista pessoal, perdemos a inocência. Nos damos conta que os cientistas e especialistas, a quem conhecemos e admiramos, eram apenas homens e mulheres como todos da espécie. Para usar uma expressão psicanalítica, “elaboramos as mortes e cumprimos o luto”. Isso nos fez mais tolerantes, mais maduros e, conseqüentemente, mais fortes.

Creemos, também, que, de um lado, o campo de conhecimento está convivendo com a diversidade epistemológica com mais serenidade, fato que não é obra do acaso. Circulam, no campo de conhecimento, novos pressupostos teóricos. A complexidade (MORIN, 1996) e o caos (PRIGOGINE, 1996)

são alguns exemplos de autores e obras que estão fazendo com que a comunidade investigadora da Educação Física tome contato com novas formas de racionalidade e abandone a certeza simplificadora. Por outro lado, fizemos as tarefas típicas que um(a) investigador(a) normal e coerente tem que fazer: organizar e desenvolver projetos de pesquisa; realizar orientação científica; publicar os resultados das investigações e, sobretudo, uma vez que fazemos investigação educativa, dar aulas, pois as aulas ainda são os melhores laboratórios para as investigações educativas. O trabalho em grupo de pesquisa foi como um acelerador, pois nos possibilitou especializar logo nosso modo de investigar, além de dar circulação à nossa produção científica e às nossas experiências, projetos e idéias.

7. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A sensação que fica ao finalizar este texto é que faltou dizer algo, que o texto ficou incompleto. Quem sabe nos esquecemos de aspectos que para nós não são significativos. A experiência narrativa tem essa característica, possibilita que os sujeitos reconstruam sua experiência dando uma seqüência a fatos que, no contexto social, estão desconectados ou circulam em desordem ou em seqüência não-linear. Nesse sentido, a história oral tem revelado os fatos com detalhes diferentes dos fatos da história oficial. Certamente, fossem outros os narradores, outros fatos teriam mais relevância na história que explicitamos.

Algumas vezes, pensamos em deixar de lado esse trabalho de investigar, formar novos investigadores, sistematizar e publicar em um campo de conhecimento onde há muitas disputas irrelevantes e nos dedicar a outros ambientes de interesse pessoal. Por que permanecemos? Porque para nós investigar não é uma prática burocrática. Para nós, a atividade de pesquisa tem sentido porque queremos melhorar a escola, porque acreditamos nos professores e no ensino como possibilidade de fazer e organizar outras formas de produzir e reproduzir a vida em comum. Algo que está nos levando a continuar é a idéia de que compartilhar significados independe do conhecimento, formação ou contexto de trabalho: depende mais da sensibilidade ética, estética e de justiça (qualidades que as pessoas podem aprender da e na experiên-

cia vivida). Essa aprendizagem, também, está nas ruas e nas escolas; além disso, se pode compreender desde diferentes modos de investigar.

Com essa preocupação, decidimos narrar essa história, com a expectativa de que outros nos contem a sua (sejam acadêmicos ou não-acadêmicos, estudantes ou professores) e possamos compartilhá-las desenvolvendo novas intersubjetividades. Em outras palavras, modos de nos transformar, pois, se há algo que é *invariante* em nossa natureza, com certeza são as nossas constantes transformações.

De modo concreto, constituir-se investigador(a) tal e como os controles de qualidade do campo de conhecimento Educação Física e o Sistema Nacional de Pós-Graduação estabelecem atualmente não é tarefa de fácil concretização. Entretanto, cremos que hoje está mais difícil do que durante o período aqui narrado, porque enquanto as exigências acadêmicas aumentam há menos recursos para atendê-las. Examinando os relatórios das agências de fomento nos sentimos como “o cão que persegue o próprio rabo”. A comunidade investigadora e o campo de conhecimento ao invés de constituir uma agenda própria seguem a pauta de outras comunidades investigadoras. Assim, assumimos seus critérios e controles como nossos. De forma análoga, reproduzimos o modelo dinâmico de dependência econômica e política que caracteriza as relações econômicas entre países socialmente desenvolvidos e não-desenvolvidos, isto é, os critérios mudam e aumentam em dificuldade para manter as relações de dependência.

Observando e conversando com os professores nas escolas de ensino fundamental do Município de Porto Alegre, aprendemos que outra forma de produzir conhecimento é possível. Como ensinou PRIGOGINE (1996), a flecha do tempo é irreversível e assim, com essa noção, os princípios da física clássica também terão efeitos em todos os campos do conhecimento. O certo é que o vínculo que construímos e que mantemos com o Grupo de Formação, Inovação e Novas Tecnologias (FINT), no Parque Científico e Tecnológico da Universidade de Barcelona, e as investigações que estamos realizando no nosso grupo de investigação Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3PEFICE) terá efeitos na nossa vida acadêmica nos próximos anos. Nada será como antes, pois, o futuro não está determinado, posto que a instabilidade e a incerteza são as regras e não a exceção, como um dia se acreditava.

Referências

- BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela:** Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.
- BAUMAN, Z. **Comunidad:** en busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Siglo XXI, 2003.
- BETTI, M.; CARVALHO, I. M.; DAOLIO, J. y PIRES, G. D. L. **Conspiração e transparência na política da CAPES para a Pós-Graduação em Educação Física.** <http://www.org.br/biblioteca/index.html> Consulta en 29 de febrero del 2004.
- BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre:** um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- BRACHT, V. **Educação Física e ciência:** cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.
- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry:** experience and story in qualitative research. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADAMER, H. G. **La educación es educarse.** Barcelona: Paidós, 2000.
- GÜNTHER, M. C. C. **Formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre no período de 1989 a 1999:** um estudo a partir de quatro escolas da rede. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul 2000.
- HABERMAS, J. **La ética del discurso y la cuestión de la verdad.** Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.
- HUBERMAN, M., THOMPSON, C. L. & WEILAND, S. Perspectivas de la carrera del profesor. In: BIDDLE, B. J., GOOD, T. L., & GOODSON, I. F. **La enseñanza y los profesores, I:** La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós, 2000.

KOKUBUN, E. Pós-graduação em educação física no Brasil: Indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 2, p. 9-23, Janeiro de 2003.

MOLINA NETO, V. & ARROYO, D. G. C. Um estudo interpretativo de uma atividade de formação permanente dirigida a professores de educação física de 2º grau de Barcelona. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 18, p. 16-26, Setembro de 1996.

MOLINA NETO, V. & MOLINA, R. M. K. Capacidade de Escuta: questões para a formação docente em educação física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-66, jan/abr de 2002.

MOLINA NETO, V. **La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. Tese (Doctorado) – Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Barcelona 1996.

MOLINA, R. M. K. & MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente: Um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 22, nº 3, p.73-85, maio de 2001.

MOLINA, R. M. K. **Las políticas sociales y la educación social**. El impacto de las políticas sociales en las comunidades urbanas de la ciudad de Porto Alegre: Estudio de un caso. Tese (Doctorado) – Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1997.

MORIN, E. **El método III: El conocimiento del conocimiento**. Madrid: Cátedra, 1994.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (ORG.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: ARTMED, p. 274-286, 1996.

PEREIRA, R. R. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de educação física da RMEPOA**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas: Tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: UNESP, 1996.

RICOUER, P. **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós – ICE/UAB, 1999.

SANCHO, J. M. & HERNÁNDEZ, F. H. La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. **Revista de Educación**, n. 312, p. 81-110. Madrid: MEC, 1997.

SANTINI, J. A. **Síndrome do Esgotamento Profissional. O abandono da carreira docente pelos professores de educação física da RMEPOA.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SENNETT, R. **El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual.** Barcelona: Anagrama, 2003.

SPARKES, A. C. Investigación narrativa en la educación física y el deporte. **Ágora para la EF y el Deporte**, nº 2-3, p. 51-60. Valladolid/ES, 2003.

TANI, G. Os desafios da pós-graduação em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, v. 22, n. 1, p.53-63, Setembro de 2000.

WITTIZORECKI, E. S. **O trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: Um estudo nas escolas do Morro da Cruz.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.





Ensinar e aprender em dança: evocando as “relações” em uma experiência contemporânea

MARIA DO CARMO SARAIVA

LUCIANA FIAMONCINI

ELISA ABRÃO

ANA ALONSO KRISCHKE

A dança pode se constituir, tal como outras práticas corporais, numa experiência estética que promove a ampliação da sensibilidade – como a capacidade de percepção do mundo, tornando capaz de vivenciá-lo, refleti-lo e recriá-lo. Ao “mergulharmos” numa dada realidade, com a intenção de investigar conhecimentos, conteúdos e formas da dança numa prática comunitária¹⁶ e de desenvolver fundamentos teórico-metodológicos para a aprendizagem da dança, o projeto empírico desenvolvido destacou a importância das relações no ensinar e aprender sobre dança.

Tal perspectiva implicou, entre seus procedimentos, a problematiza-

¹⁶ Esse termo refere-se à comunidade acadêmica da UFSC, da qual a maior parte dos integrantes foi oriunda. Um aspecto surpreendente foi o fato de que, apesar de ser um projeto gratuito e de haver sido feita divulgação junto às comunidades que cercam a universidade, não houve a participação das mesmas. Surgiram algumas possibilidades que se anularam pela falta de horários compatíveis entre os grupos das comunidades e o grupo das pesquisadoras. No entanto, esperávamos um número maior de participantes das comunidades. Esse fato suscita a necessidade de refletirmos sobre a representatividade da universidade no âmbito comunitário e sobre a necessidade de integração entre as ações que aí se implementam.

ção, a crítica e a avaliação *conjuntas* entre as pesquisadoras e os participantes do projeto, caracterizando a construção coletiva do conhecimento, *durante* o processo investigativo. Nisso, caracterizou-se uma pesquisa-ação, “*orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação*”, conforme Michel Thiollent (1986, p.7). A investigação foi dimensionada como uma intervenção planejada *técnica e educativa*, na medida em que procuramos responder com eficiência e sob a forma de ação transformadora os problemas da situação envolvente (idem).

O trabalho desenvolveu-se na perspectiva fenomenológica, que entende o ser humano como síntese única do mundo em que vive; o mundo, como um campo de relações sociais historicamente construídas (REZENDE, 1990); e a dança como cultura corporal que nasce de um contexto e que com ele dialoga, contrapondo-se, concordando e “apresentando” idéias.

Essa perspectiva procura a compreensão de fenômenos que são subjetivos, porque se mostram na experiência vivida das pessoas, e pode contemplar a compreensão da realidade, porque “na facticidade humana, que é situação de percepção do sujeito, encontra-se tanto a estrutura do sujeito quanto a estrutura do mundo” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p.224). A dimensão estrutural da vida é abarcada pela perspectiva fenomenológica de busca do conhecimento, pelo procedimento hermenêutico que vai do constituído (realidade concreta) ao constituinte (essência), podendo no mesmo movimento contestar e explicar as aparências empíricas observadas. Constrói explicações da realidade acionando o conhecimento “a priori” (as teorias) a partir da descrição efetiva da experiência do fenômeno (BRUYNE et all., s/d).

A investigação contou com instrumentos de coleta de dados, tais como observação, entrevista, questionário e registro em vídeo, instrumentos esses que compõem os processos de investigação etnográficos largamente difundidos nas Ciências Sociais. O principal instrumento de coleta de dados foi a observação sistemática, com conseqüente registro das falas de todas as pessoas nas tarefas e nos momentos de avaliação de cada aula. O grupo pesquisado era formado predominantemente por acadêmico(a)s da Universidade Federal de Santa Catarina, de graduação e pós-graduação, e as aulas de dança investigadas transcorreram durante cinco meses e meio.

Ao pensar-se na dança vinculada à organização social e à transformação cultural, acreditamos que a participação ativa do grupo na construção

do processo de trabalho permitiu o aprofundamento do porquê das vivências e da sua significação. Isso se apresentou nas considerações de integrantes do grupo, ao ser abordado, por exemplo, o conhecimento das técnicas e dos estilos de dança para o usufruto da própria dança ou para a elaboração criativa.

Do eixo metodológico da nossa intervenção, destacamos duas unidades significativas e suas subunidades que, por seu lado, se entrelaçam ao longo das descrições e compreensões que foram elaboradas a partir desse recorte da realidade. São elas:

- a) a relação com o “outro” na conformação da dança, na ação e na apreciação.
 - a observação e a interação como meio de compreensão e apropriação da dança.
- b) a relação professor(a)-aluno(a).
 - o papel de quem ensina dança.
 - o papel da metodologia de ensino da dança.

Sendo assim, a metodologia de ensino da dança (pautada na improvisação) que fundamentou a pesquisa tornou-se uma categoria de análise por oferecer subsídios para a compreensão e para a experiência da dança na atualidade.



A RELAÇÃO COM O “OUTRO” NA CONFORMAÇÃO DA DANÇA, NA AÇÃO E NA APRECIÇÃO

A observação e a interação como meio de compreensão e apropriação da dança

Um elemento importante no decorrer da pesquisa foi o estímulo às observações durante as aulas. Inicialmente, essas observações foram incorporadas às propostas, ou seja, ocorriam em momentos determinados das propostas de improvisação. O estímulo a esses momentos ocorria frequentemente nas aulas, pois muitas das propostas estimulavam os participantes¹⁷ a observar e a perceber “o outro” na construção de sua movimentação.

Em algumas aulas, os integrantes do projeto chegavam extenuados ou, durante as aulas, por variados motivos, deixavam de realizar as atividades e sentavam-se. Como em quase todo final de aula ocorria uma conversa, questionávamos os observadores sobre como havia sido a experiência, engendrando a compreensão de que a participação na aula podia estabelecer-se de outras formas e o aprendizado de dança inclui a apreciação desta prática corporal.

Objetivamos durante as aulas sensibilizar as pessoas ao ato de apreciar dança, pois compreendíamos que

na arte, a imagem é choque, um choque que desperta a consciência de cada um, lhe exige uma atenção intensa para ser penetrada, apreciada e julgada. O seu conteúdo só é partilhado pelo espectador, quando este consegue elevar a sensibilidade a um nível indispensável de exaltação de si próprio (HUYGHE, 1986, p.11).

Sabemos que é difícil esse caminho ante a supremacia da racionalidade instrumental vigente em nossa sociedade, porém procuramos estimular nos integrantes aquela dimensão sensível. Muitos foram os caminhos encontrados para proporcionar a apreciação em dança. Frequentemente comentávamos com o grupo acerca das apresentações que ocorreriam na cidade e, reciprocamente, o grupo nos trazia também informações.

¹⁷ Por economia de linguagem e leveza da forma textual optamos por manter apenas a declinação de gênero masculino na maioria das formas utilizadas no plural. Procuramos, também, enunciar o maior número de vezes ambas as declinações nos termos masculino e feminino, quando no singular.

Marcante na busca de sensibilizar a apreciação foi a aula realizada com vídeo¹⁸. Nessa aula foram assistidos três trabalhos de criadores-intérpretes do Brasil na atualidade. Optamos por esse vídeo por apresentar os pontos de vista e de partida de cada um dos três criadores, marcando a diversidade da dança contemporânea e das técnicas que ela pode abrigar, já que vínhamos percebendo a necessidade do grupo entender e ampliar as suas referências de dança contemporânea. Colocamos-nos à disposição para encontros de exibição de vídeo, para além das aulas que ministrávamos. Conforme planejado, iniciamos com uma pincelada sobre o panorama da dança no Brasil e em Santa Catarina, abordando ainda as produções internacionais e concluindo com a história da dança a partir da modernidade.

Devido a algumas dificuldades técnicas, foi curto o tempo para discussão do vídeo, mas, ainda assim, algumas pessoas demonstraram compreender melhor as explanações de aulas anteriores, ressaltando algumas falas dos criadores-intérpretes e “detectando” que *o importante da dança contemporânea é o processo*. Após essa aula, percebemos um maior envolvimento de parte do grupo na apreciação da dança em espetáculos, mostras e festivais. Como indicativo desse fato temos os comentários de Deise (28): quando questionada, no início da pesquisa, se costumava assistir apresentações de dança, respondeu: *“Fui uma vez ver o Cena 11. É que não tem muito, né, teve a Débora Colker, mas é caro, então é difícil. Às vezes vejo na universidade mas é difícil”*. Na entrevista final do projeto respondeu: *“Depois de fazer as aulas comecei a ficar mais atenta às programações e vi que até não tinha tão pouca coisa assim. Fui, inclusive, em um dia na Mostra de Dança no TAC e o preço também estava acessível”*.

No processo de observação, consideramos muito importantes os momentos dedicados em aula para tal ação. No decorrer das aulas, foi visivelmente crescente a interação das pessoas, ocorrendo tanto no momento da realização das tarefas, em que todos estão em movimentação (ação), quanto nos momentos em que uma ou outra pessoa se afastava para observar o movimento alheio, ou seja, instante em que uns tornavam-se apreciadores das movimentações/experimentações dos outros. Sobre isto, Zico (33), um dos participantes, disse que às vezes saía da atividade para observar e depois voltava;

¹⁸ O vídeo utilizado tratava-se do “Itaú Cultural Rumos Dança” de 2001.

disse ainda que melhor do que ser espectador é poder entrar no “palco”. Em vários momentos, esse movimento entre ação e apreciação pareceu uma importante forma de interação entre as pessoas do grupo e entre o movimento próprio e o movimento realizado pelo ou pela colega. No decorrer das aulas, as experimentações tornaram-se mais ousadas e intensas, os diálogos de movimento mais freqüentes, mostrando a maturidade dos participantes tanto em relação ao processo quanto ao movimento realizado/experimentado na relação com a outra pessoa.

Permeando a observação está o reconhecimento dos processos experimentados nas aulas, nos quais alunos e alunas se reconhecem nos movimentos individuais e coletivos. Notava-se que a dificuldade de interação entre algumas pessoas com o grupo começava a diminuir, como mostra o registro de uma observação de campo: *“...uns permanecem sozinhos, outros se incorporam na seqüência dos demais. Patrícia (26) inicia a movimentação em torno de Lara (24), de modo a caricaturar os movimentos realizados por ela, depois parte para outro grupo. As seqüências individuais misturam-se às interações feitas durante as experiências com diferentes músicas. Foi riquíssimo. Observei a fluidez de uma passagem para outra, da formação de um grupo e outro”*.

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. Reconhecemos, nisso, que:

por seu lado, o espectador sofre este efeito benéfico, porque, na medida em que uma obra de arte o faz vibrar e, por conseguinte, na medida em que se reconhece nela e aprende até a reconhecer-se nela. Vê finalmente conjurada aquela solidão em que o mínimo peso se tornava sufocante. Passa a partilhar com os outros as suas emoções, por vezes obscuras, que se manifestam agora como sinal de um outro; onde julga desvendar o segredo do artista, descobre ao mesmo tempo o seu. (idem, p.14).

Permeando as apreciações, houveram vários sentimentos comentados pelos integrantes. Ao mesmo tempo em que existia esse reconhecimento na movimentação “do outro”, comentava-se o sentimento de vergonha ao ser observado. Todavia, percebiam tal sentimento como um momento importante na construção coletiva e individual. A compreensão da técnica corporal espe-

cífica, não a institucionalizada, ao aceitar a “forma” de fazer do e da colega como caminho encontrado para a resolução da tarefa de movimento foi uma entre muitas observações realizadas pelos alunos e alunas durante as aulas.

Deise, uma das alunas mais retraídas, comentou na entrevista final: *“Acho legal quando os alunos têm um certo entrosamento, não ficam com vergonha, com medo de errar, se sentem à vontade, né! Também dependendo da dança tem bastante contato. Se é uma dança de salão ou uma como a gente tá fazendo e isso me deixa bem à vontade. No balé esse ambiente de entrosamento entre os alunos é difícil, o balé é meio sério, né. Na dança de rua já é mais grupo, eu me sentia à vontade. Com as aulas eu pude ver como pode acrescentar bastante uma interação com outro alunos. Tanto no sentido de movimentos, da dança em si, como no contato, em aprender a se soltar mais, a observar e ser observado. Aprende mais a sentir e ser sentido pelo outro”*.

Percebemos que a apreciação em nossas aulas, entre outros elementos, possibilitou uma visão mais coletiva na construção do grupo e também na construção individual dos participantes. A interação e participação em aula ultrapassam a idéia de estar se movimentando ou, ainda, as compreendemos de uma forma mais dinâmica, na qual o observar é movimentar a aula, a si próprio e o grupo.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO¹⁹

O papel de quem ensina a dança

A busca por superar a organização tradicional de aulas, incluindo os alunos e as alunas como “sujeito” no processo ensino-aprendizagem, bem como a idéia de desmistificar o papel do professor e da professora como redentor do conhecimento, permearam as intenções desse projeto de pesquisa. Isso é importante quando pretendemos re-significar a dança. Para questionar o papel do professor e da professora parece-nos inevitável questionar o papel do aluno e da aluna.

No momento inicial, quando apenas duas alunas freqüentavam as aulas, parece-nos ter sido interessante como também necessária à execução do

¹⁹ O vídeo utilizado tratava-se do “Itaú Cultural Rumos Dança” de 2001.

projeto a nossa participação (pesquisadoras), pois realizávamos aulas junto às alunas, motivando-as e criando vínculos de afeição, confiança, estímulo, tão importantes na relação entre as alunas e as professoras.

Nos primeiros momentos de pesquisa, porém, as alunas ainda *estranhavam*, mas também gostavam, da possibilidade de *participação mais ampla nas aulas*. Isso se registrou nos relatos de campo quando foi perguntado se as alunas queriam experimentar por mais alguns instantes e, diante do silêncio, insistiu-se por uma resposta. Uma das alunas respondeu que a professora é que sabia porque *era a professora*. Essa afirmação levou-nos a questionar: como é entendido o papel dos professores e dos alunos nas aulas de dança? Isso se tornou um elemento significativo para análise, observando-se como em outros momentos o grupo respondeu às nossas perguntas, percebendo-se como entendiam a participação de cada um (professor e aluno) no processo.

A participação ampla nas aulas advém da busca de estabelecer diálogo com todos, alunos e alunas. Importante ressaltar que em alguns momentos esses diálogos foram concretizados pela linguagem corporal, pois na grande maioria dos encontros foram realizadas vivências de dança. Nas observações do mês de abril estão presentes relatos que mostram as alunas interagindo conosco desde o primeiro encontro, como registrado: “O que se observou foi o interesse e motivação demonstrados durante as tarefas, como também um envolvimento das participantes com as professoras-pesquisadoras durante a aula”.

Durante o processo que desenvolvemos, o “papel da professora” foi desempenhado na busca de superar a forma tradicional na qual a diferença entre professor-aluno se estabelece por antagonia, prevalecendo muitas vezes o autoritarismo do educador. Procuramos direcionar as atividades, porém, como há muito Paulo Freire nos mostrava: “Essa diretividade não é uma posição de quem comanda para fazer uma coisa ou outra, mas uma postura de quem deve dirigir os trabalhos e um estudo sério” (*apud* GADOTTI, 2001, p.73).

Essa característica parece ter sido fortalecida pela metodologia escolhida para o ensino da dança: a improvisação. Tal metodologia norteou as relações de ensino-aprendizagem e tornou possível a ampliação dos limites tradicionalmente colocados para essas relações, propiciando a participação ativa dos alunos, com suas opiniões, descobertas e invenções de movimento.

Nas nossas observações há momentos nos quais os participantes demonstraram pequenas dificuldades de movimentação, porém comuns a

iniciantes dentro de uma proposta de improvisação. Generalizando um pouco, as participantes apresentaram mais facilidade diante da metodologia do que dificuldade, porém, nos primeiros momentos da pesquisa, demonstraram um estranhamento quanto a tomada de decisões – o que, talvez, seja entendido como “atitude dos professores”. Lembramos que, numa atividade na qual um dos participantes deveria contar o tempo de realização dos movimentos para que a tarefa acontecesse, as pessoas demonstravam dificuldade em comandar a contagem. Essa dificuldade, possivelmente, era permeada pela falta de familiaridade com a ação.

Com o decorrer da pesquisa, o grupo foi se constituindo com um maior número de pessoas. Entre elas, percebemos menor ocorrência de estranhamento ao comandar as ações, podendo, talvez, essa estranheza ter sido inexistente para alguns. Entre as múltiplas características que podem ter permeado a facilidade de alguns ao se colocarem, citamos o vínculo existente entre alguns integrantes e uma de nós (professoras), vínculo que era anterior ao início da pesquisa e que fazia estas pessoas sentirem-se mais familiarizados e seguras para atuarem nas aulas. Outra característica importante no grupo, talvez, seja a presença de um professor e algumas professoras de outras áreas do conhecimento (história, letras, pedagogia etc.). Essas são algumas hipóteses que explicariam a facilidade na tomada de decisão durante as atividades e uma menor estranheza nesta ação.

Percebemos, no desenrolar da pesquisa, germes importantes no desenvolvimento de relações entre professoras e alunos, para a busca de romper com as hierarquias existentes tradicionalmente nestas relações. Entre as diversas possibilidades que criamos para tanto, está a nossa participação, como já mencionado, nas práticas corporais junto aos alunos. A experiência de realizarmos a aula junto aos alunos possibilitou-nos refletir com um arcabouço diferente do que o simples olhar de observação/avaliação, ou seja, possibilitou novos olhares para as práticas e engendrou novas posturas e compreensões para a re-significação da dança com o grupo. Talvez isso não seja imprescindível, porém, remete à possibilidade de um novo olhar sobre o fenômeno pesquisado. Importante ressaltar que a realização dessa interação, sem prejudicar os rigores da pesquisa, foi possível por sermos um conjunto de quatro professoras envolvidas. Em todos os encontros, uma era responsável por observações sistemáticas e outra como ministrante. Existia a possibilidade das outras duas

pesquisadoras participarem da prática e em algumas aulas específicas existiu a possibilidade da ministrante participar das práticas sem comprometer a qualidade da mesma.

Nós, professoras, além disso, permeávamos um princípio educativo proposto aos alunos pela metodologia escolhida, ou seja, “o processo de sensibilização do ser humano, através do corpo. [...] a busca do equilíbrio entre sensibilidade e racionalidade na nossa civilização” (FIAMONCINI & SARAIVA, 2001, p.99). Entendemos esta busca como de fundamental importância para a formação dos seres humanos, sendo uma das possibilidades de compreensão de seus desejos e necessidades pelos seres humanos diferentes dos que somos levados a acreditar em nossa sociedade, desta forma “possibilitando o desenvolvimento do aluno e da aluna como seres criativos e autônomos” (idem). Possibilitando e experimentando o processo de sentir junto aos alunos, professores e professoras podem refletir sobre a sua prática de forma diferenciada e, também, “construírem-se” na prática e nas múltiplas possibilidades de relações com os alunos e as alunas, diferentes das tradicionais.

O PAPEL DA METODOLOGIA DE ENSINO DA DANÇA

No desenvolvimento de nossa pesquisa, elegemos a improvisação como principal método de ensino da dança, com o intuito de oferecermos subsídios para a compreensão e para a experiência da dança na atualidade. Conforme SARAIVA-KUNZ (1994, p.168, grifo da autora):

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

Assim, por meio da improvisação, a *experiência* e a *compreensão* da dança são facilitadas, uma vez que a improvisação não prioriza modelos de movimentos, mas, sim, oferece meios nas tarefas e no jogo de movimento, lúdico e

criativo, para o encontro das possibilidades de “cada corpo” para a dança.

Esse jogo de movimento situa-se entre os objetivos que permeiam a metodologia para o ensino da dança. Entre eles está, também, a busca de promover momentos nos quais imaginação e criatividade movam os seres humanos, possibilitando que estes sejam meio e obra de arte pelo corpo que dança. Acreditamos que “imaginação e criatividade são, então, pontos fundamentais em um projeto de educação que tenha como objetivo a formação de pessoas que não apenas aprendam os conhecimentos elaborados pela humanidade como verdades absolutas e imutáveis, porém que saibam refletir e que se sintam capazes de interferir sobre esses conhecimentos, re-elaborando-os” (FIAMONCINI & SARAIVA, op.cit., p.98).

A re-elaboração dos movimentos no processo da improvisação foi proporcionada pela oferta de tarefas que buscavam a *exploração/descoberta*, tanto temática quanto vivencial das idéias, na experimentação de sentir/compreender as técnicas corporais características, ou não, para essas idéias – tais como, por exemplo, perceber o espaço da sala em deslocamento, realizado em ritmo, níveis e apoios diferenciados etc. – para, também, *experimentar/inventar* movimentos na variação do que foi sentido/observado e, finalmente, *representar/criar/elaborar* com atribuição de um igual ou outro significado (ibidem). Esses processos utilizaram predominantemente a exploração de técnicas corporais básicas, a partir do uso dos movimentos básicos e dos movimentos do cotidiano – caminhar e deitar, por exemplo – com objetos, sem objetos, com música e sem música.

Foi explorado o fortalecimento dos músculos, alternando com soltura; foi também explorado o jogo de peso e contra-peso entre as pessoas; acrobacias básicas como rolamentos; as linhas, as direções e os planos de movimentação; as propostas temáticas para movimento originadas da música, dos objetos e do ambiente; o isolamento e o policentrismo das partes do corpo; os diálogos de movimento com contato e sem contato, com duplas, trios ou grupos; os conceitos de equilíbrio e desequilíbrio; de balanço e suspensão etc. Permeadas pela imaginação e a criatividade²⁰, as tarefas implicavam a socializa-

²⁰ Compreendemos que a criatividade não é um dom e que ela precisa ser fomentada. Ela é um potencial inerente ao ser humano que se realiza dependentemente do ambiente, do esforço, da motivação; é decorrente de uma ação cultural (SOARES et. all., 1998).

ção das experiências para enriquecer as experiências do outro, tanto a partir da exposição verbal, quanto na vivência mesmo do movimento.

Acionar a imaginação e a criatividade na dança também tem a função de recuperar um espaço lúdico em nossas vidas, visto como um potencial transformador, como já elaborado por Friedrich Schiller e Johan Huizinga²¹. É sabido que o lúdico na nossa sociedade é marginalizado, possivelmente por conta desse potencial transformador. Para Ana Alonso Krishcke (2004), isto de certa forma se reflete na dança, quando entendida como um momento em que tudo pode acontecer, mas que não é realmente significativo para a dança propriamente dita, com seu potencial formativo e apresentativo. Vista como pura distração, relaxamento e compensação, a dança tem suas potencialidades reduzidas e se ao menos deixa o espaço da auto-expressão (que muitas vezes não é permitido) aos praticantes, aliena-os ao colocar isso tudo à margem da dança.

O entendimento da função do lúdico nas nossas vidas pode gerar avanços e questionamentos à dança. HUIZINGA (1980), por exemplo, ao discutir o lúdico, trata das artes como “jogos elevados” cuja complexidade produz um tipo bastante significativo de experiência, reflexão e elaboração para a imaginação e a criatividade humanas. A liberdade contida no lúdico representa, ao nosso ver, um fator de criatividade, ou um “mote” para o desenvolvimento da sensibilidade estética, como queria Schiller, que são pontos-chave para a formação que propomos.

A improvisação se mostrou uma alternativa dentro de um contexto em que existe pouco tempo disponível e raros espaços de exercício de movimentos próprios/espontâneos, como mencionado pelas participantes: *“eu sempre tive vontade de dançar, mas faltava tempo, trabalhando, estudando”* (Ada, 21); ou *“eu também sempre gostei de dança e movimentos. Eu fazia dança, mas na minha infância e adolescência, depois dei uma parada, por trabalho e por falta de tempo”* (Maira, 24). Da prática emergia, seguidamente, a percepção daquele momento como um dos poucos em que as pessoas podiam relaxar e auto-expressar, *“as aulas de dança foram um momento também onde pude relaxar (...) onde você esquece, deixa um pouco de lado os problemas, o cansaço do dia e tenta entrar na*

²¹ Neste trabalho não queremos retomar as obras clássicas destes dois autores que tratam do Lúdico, já elaborado em outras interpretações. Como exemplo, remetemos aos trabalhos de Maria do Carmo Saraiva-Kunz (2003) e Ana Alonso Krishcke (2004), que retomam, respectivamente, “A Educação Estética do Homem”, de Friedrich Schiller e “Homo Ludens”, de Johan Huizinga.

‘viagem’ daquele momento” (Deise). Por outro lado, isso permitia também aos participantes notarem suas próprias limitações para criar, decorrentes, justamente, da falta desse tipo de oportunidade/experiência nas diferentes relações que se estabelecem diuturnamente, seja de cunho social, educacional, entre outras, como ilustra a fala de Catarina (24): *“A respeito disso, o que penso é que muitas vezes achamos que não somos reprimidos, que expressamos nossas opiniões, que fazemos o que queremos. Mas, quando se experimenta uma aula de expressão corporal, vemos o quanto nosso corpo é reprimido. A maioria das pessoas que tenho contato, que entraram no projeto, falam muito bem, sempre comentando: ‘como é bom a gente ter um lugar para se soltar..’ e o que isso quer dizer? O quanto somos reprimidos”*.

Também partimos da idéia de que cada participante tinha experiências corporais anteriores que poderiam ser dimensionadas para a dança e que esta seria uma metodologia que facilitaria a autonomia do grupo e de cada participante com respeito às suas relações com a dança. O grupo, de modo geral, reagiu muito bem a tal escolha e, ao mesmo tempo em que demonstravam alegria nesta prática, dialogavam constantemente com suas noções anteriores de dança.

Outros aspectos influenciaram a escolha desta metodologia: as nossas experiências (pesquisadoras) com a improvisação e a oportunidade de dialogar sobre elas; a possibilidade da experiência da dança como um todo, num curto espaço de tempo, visto que a sua realização parte muito mais de uma exploração/experimentação/descoberta de movimento do que de alguma capacidade física determinada. Não queremos com isto dizer que esta prática não exija tempo e dedicação para que se constitua um improvisador ou improvisadora de dança, mas sim que esta é uma prática que, desde o seu início, oferece maior acesso à experiência da dança. O fato de termos um grupo bastante heterogêneo nas suas experiências e também de desejarmos abrigar as diferenças para dançar, ao contrário de nivelá-las ou simplificá-las, constituiu-se numa riqueza para a dança e, também, contribuiu para a escolha de um processo que “permite a todas as pessoas dançarem – ou movimentarem-se expressivamente – dentro de suas possibilidades individuais” (idem, p.100) e que “vai da percepção do mundo exterior para a conscientização do movimento [...] e se efetiva na transformação e construção de novas técnicas de movimento, na apreensão de conteúdos (os fatos já enunciados) e na re-sig-

nificação do movimento” (FIAMONCINI & SARAIVA, op.cit. p.103).

Durante as aulas, procuramos oferecer aos participantes o desfrutar da dança como também a construção de conhecimento *através* da dança e *sobre* a dança. Houve poucos momentos em que se levantou interesse por parte dos integrantes da pesquisa em realizar leituras e estudos mais aprofundados. O que se fazia freqüentemente eram discussões/conversas sobre as aulas e as diversas sensações, experiências, dificuldades e observações sobre o que tinha sido realizado. Isso, inclusive, foi bastante realçado pelas pessoas como um espaço rico, democrático, importante, em que cada um pode externar suas vontades, necessidades, sensações, idéias, conhecimentos, limitações, etc. Algumas falas ilustram isso: *“conseguimos trabalhar o esperado e o inesperado”* (Daiane, 23); *“achei interessante que essas críticas e sugestões puderam ser feitas em todas as aulas, deu-se espaço para discussões entre todos”* (Catarina); *“iniciar a compreensão do universo da dança contemporânea, que antes era leigo, novos exercícios com que os alunos já trazem de bagagem ou gostariam de expor para o desenrolar da aula”* (Valdir, 20). De um modo geral, as atividades ali oferecidas corresponderam plenamente aos anseios do grupo; o que não quer dizer que nosso papel como educadoras e pesquisadoras fosse o de corresponder às expectativas, mas houve, no período da pesquisa, uma identificação e um reconhecimento deste grupo com o trabalho realizado através da improvisação.

O fato de buscarmos, junto com o grupo, reflexões a respeito da idéia tradicional da dança, e da dança ali sendo construída, também colaborou para que a improvisação se mostrasse um método interessante. O possível entendimento do que viria a ser a dança na atualidade, partiria, ao nosso ver, dessa relação entre o entendimento primeiro e as reflexões feitas na experiência da improvisação, utilizando-nos, também, de recursos e estratégias variadas em que se apóia a improvisação no âmbito teatral. Steve Paxton (*apud* LEITE, 2004), desenvolveu uma proposta de improvisação por contato (toque) ao longo dos últimos 30 anos, aproximadamente. Nessa prática, juntam-se a improvisação e a linguagem sensorial do toque, o peso e a pressão na relação com o espaço e com “o outro”; oferecendo, assim, um método para o desenvolvimento de uma consciência corporal junto com o prazer de dançar a dois (ou sozinho, ou em grupo). Em tal proposta, unem-se o conhecimento da anatomia e da fisiologia humanas e as sensações e expressões humanas, em termos como “você tem que intuir os ossos; tensão muscular mascara a sen-

sação; se deixe sentir o sistema circulatório...as batidas do coração...o que ele precisa aqui é de um habitante” (LEITE, 2004, p.34). Já Cíntia Novak (*apud* LEITE, 2004, p.25) relaciona nas suas elaborações a improvisação por contato e a sociedade americana; podemos, com algum cuidado, perceber que esta serve para nós também:

A desorientação pode ser interpretada como instabilidade mental, e a falta de controle físico é geralmente pensada como um sinal de trauma, doença ou intoxicação. Experimentar a improvisação por contato pode ensinar um divertimento na desorientação e a reconsideração de associações espaciais.

Esses e outros estímulos para dançar podem vir a proporcionar um amadurecimento do “bailarino/cidadão” caminhando para a autonomia nas suas relações no mundo. Estas elaborações orientaram nossa metodologia e temos claro que são bastante diferentes das noções de ensino da dança difundidas no senso comum, onde as danças cênicas tradicionais, em especial o balé e a dança moderna, tornaram-se a imagem da dança.

De fato, o que está tradicionalmente proposto como sendo dança necessita ser entendido de forma elaborada, tanto no entendimento do balé clássico e da dança moderna, que vem a ser as danças mais tradicionais, quanto na contextualização das formas contemporâneas e na contextualização das noções oriundas do senso comum. No entanto, a escolha de uma prática da dança numa relação e de metodologias mais lúdicas e prazerosas indica ter sido acertada para este tipo de projeto. Entendemos que, mesmo com certo risco de estarmos apenas compensando a crueza da realidade, deveríamos garantir a imaginação e o próprio prazer vinculados à prática da dança. Esta se mostrou uma forma de resistir naquele momento aos limites impostos pela realidade. De fato, consideramos que tais atividades podem ter um cunho compensatório frente às relações estabelecidas nesta sociedade, porém não significam necessariamente que sejam alienantes.

A dança construída com aquele grupo partiu da realidade que revela as contradições da nossa sociedade. Nesse sentido, a improvisação, ao mostrar-se uma prática fundada na liberdade dos movimentos e nos limites biográficos e históricos de cada corpo²² ao mover-se, englobando princípios do jogo no

²² Este “corpo” é o próprio ser humano: ser corpóreo, que vive e sente-se corpo, ao contrário do sentido de usar seu corpo, conforme Silvino Santin (1987).

movimento, configurou-se como eixo norteador da nossa prática. Nela haveria a liberdade da imaginação da realidade e a própria realidade repressora da imaginação e da liberdade; haveria a possibilidade de uma ampliação de variedades das relações do grupo e as relações que se constituem por reflexo da nossa sociedade. E estas contradições dentro da própria prática formaram a dinâmica dos encontros neste projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança possibilita muitas relações entre ser humano e mundo. Com esta pesquisa buscamos ampliar o entendimento e a valorização da interação no processo de ensino-aprendizagem em dança. A apreciação sendo uma forma de interação possibilita que o “outro” seja visto e compreendido como parte integrante do ato de dançar. A valorização ampliada do apreciador possibilita que este contribua com suas percepções para o dançar do “outro”, como também perceba este momento como importante para o seu aprender em dança. Desta forma, percebemos que mesmo nos momentos mais individuais é possível contribuir para um dançar coletivo; entendendo cada participante como formador do coletivo e que este processo permite o emergir das singularidades – a “própria” construção corpórea como ser no mundo, abstraída e elaborada do vivido na relação com o meio, para simbolizar em formas que configuram a dança.

O olhar, o movimento, a opinião, ou melhor, o existir, tanto pessoal quanto coletivo podem ser entendidos no processo de ensino e aprendizagem em dança frente a uma proposta que entende todos como fundamentais na construção do dançar.

Outra forma de interação importante neste processo foi a relação das professoras com os alunos e alunas, que se mostrou na busca de novos caminhos para o ensino-aprendizagem em dança, pois romper com hierarquias existentes tradicionalmente nestas relações possibilitou que as professoras-pesquisadoras questionassem sua prática e engendrou novas atitudes e compreensões para a re-significação da dança com este grupo.

Permeando a construção destas relações e, com isto, o papel “do professor”, está a metodologia a que recorreremos nesta pesquisa para o ensino da

dança – a improvisação –, a qual possibilita aos alunos e alunas participarem com suas opiniões e na própria prática corporal sendo-lhes possível momentos de criação e recriação de seus movimentos. A heterogeneidade do grupo e também nosso desejo de abrigar as diferenças para dançar, ao contrário de nivelá-las ou simplificá-las, foi contemplado pela escolha da improvisação e evidenciou uma identificação e um reconhecimento do grupo com o trabalho realizado. Nesse sentido, propusemos ao grupo o perceber a dança em movimento, em mudança, numa transformação dada por eles mesmos e pelo acesso ao que se tem discutido e entendido por dança na atualidade.

Sabemos que o acesso à cultura elaborada e a momentos de descontração por meio da arte é destinado a poucos e, de um modo geral, a própria qualidade desse acesso está condicionada aos valores e interesses existentes na nossa sociedade, como, por exemplo, a produção e o consumo. Porém, nos é conhecido que a mudança é uma condição para todas as relações e sociedades existentes ao longo da história da civilização. Portanto, ver mudança hoje em dia deveria representar ver o contexto contemporâneo em transformação; ser capaz de notar as necessidades que culminam nessa transformação e finalmente se colocar ativamente nesse processo. Essas reflexões perpassam nossa atuação, entendendo-se a importância de oferecer alternativas para além do que já está “dado”, num permanente processo de construção e reconstrução do movimento, da dança, das relações e de nós mesmos.

Referências

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

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

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Scipione, 2001.

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

HUYGHE, R. **O poder da Imagem**. Lisboa: Edições 70, 1986.

KRISCHKE, A. **Dança e Improvisação**: uma relação a ser trilhada com o lúdico. Monografia de Conclusão de curso de Especialização em Educação Física Escolar. Florianópolis: UFSC, 2004.

LEITE, F. **A Improvisação por Contato (Contact Improvisation)**: o ensino e a aprendizagem de uma dança. Monografia de Especialização em Pedagogias do Corpo e da Saúde, Porto Alegre: UFRGS, 2004.

REZENDE, A. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.

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

_____. Ensinando Dança através da Improvisação. **Revista Motrivivência**, ano V, n. 5,6,7, p. 166-169, 1994.

SCHILLER, F. **Educação estética do Homem**. Trad. Roberto Schwarz e Marcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1990.

SOARES, A. et all. **Improvisação e Dança**. Conteúdos para a dança na educação Física. Florianópolis: UFSC, 1998.

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





Travessuras e artes na natureza: movimentos de uma sinfonia

HUMBERTO LUÍS DE DEUS INÁCIO
ANA PAULA SALLES DA SILVA
ÉDEN SILVA PERETI
PATRÍCIA ATHAYDES LIESENFELD

PRELÚDIO

O lazer contemporâneo vem se constituindo em um espaço de realizações humanas as quais caminham, em tempos e contextos diversos, para as mais diferentes direções: ferramenta de alienação, de controle de massa, de disseminação de valores e normas de um determinado sistema político ou econômico, de camuflar a insatisfação gerada no mundo do trabalho etc. Outro aspecto do lazer moderno diz respeito ao imenso número de novas práticas, equipamentos, técnicas e formatos que surgem quase todos os dias, baseados na lógica de produção capitalista.

Entre essas práticas, estão aquelas realizadas em ambientes ditos naturais; nos últimos anos, pesquisadores de várias áreas – Geografia, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Educação Física, Turismo etc. – vêm se debruçando sobre as mesmas, a fim de entender sua dinâmica. Sabe-se que, na grande maioria, essas práticas apresentam-se como espaços de reintegração entre os seres humanos e a Natureza, por serem desenvolvidas em mares, no ar, em rios e cachoeiras, matas e montanhas; algumas vezes realizadas com pouco ou nenhum equipamento; em outras, o praticante parece um robô, tantos são os acessórios (úteis ou supérfluos) que carrega. Tais práticas ganham o *status* de

meio para distanciar o *homo urbis* de sua vida cotidiana e fatigante, levando-o a um tempo e espaço perdidos ao longo do processo civilizador.

Outra característica dessas práticas é a variada nomenclatura utilizada para defini-las: AFAn's (Atividade Física na Natureza), esportes radicais, esportes de aventura, esportes ecológicos, práticas de aventura etc. Neste texto vamos utilizar a expressão "Práticas Corporais de Aventura", por entendermos que não são meramente atividades, nem tampouco configuram-se como esporte²³.

Contudo, como tem acontecido com praticamente todas as atividades criadas no âmbito das sociedades ocidentais modernas, de ordem sócio-econômica capitalista, sejam elas de lazer ou não, acabam se subsumindo à lógica do mercado. Sob tal perspectiva, se afastam da possibilidade de interesses voltados à cidadania e à emancipação humana e social, ampliando, na verdade, o mercado dessas práticas.

Mas não é sob esse prisma que vislumbramos o lazer. Sem camuflar sua função utilitarista e sua subsunção ao mercado, vamos concordar com Reinaldo Pacheco (1992, p.251), quando nos diz que, assim como outros fenômenos sociais, o lazer é um "espaço de criação e (re)criação de identidades individuais e coletivas". Assim sendo, com um diálogo apropriado, com estratégias pedagógicas coerentes, com a proposição de uma reflexão contínua e ordenada, acreditamos que as práticas de/no lazer possam caminhar na direção oposta a da reprodução.

Neste sentido, desenvolvemos ao longo do ano de 2004 a pesquisa denominada "Artes corporais e aventura na Natureza", doravante denominada Subprojeto, que se justifica pela carência social de outros significados para o lazer que não aqueles racionalizados pela lógica moderna.

ALLEGRO - TRILHAS E HORIZONTES

Este Subprojeto teve como objetivo geral investigar a relação "ser humano-Natureza" nas *práticas corporais de aventura (PA's)* abordadas e alguns limites e possibilidades de sua re-significação.

²³ Sobre a expressão "práticas corporais", consultar Ana Márcia Silva (2004).

Para atingir este horizonte, caminhamos pelas seguintes trilhas:

- Desenvolver uma vivência reflexiva, atravessada pela arte em suas diversas linguagens, sobre o corpo e suas (ir)reais dimensões no contato com a Natureza;
- Desenvolver fundamentos teórico-metodológicos para a re-significação das práticas corporais na Natureza;
- Explicitar as origens, necessidades e finalidades que perpassam o processo de construção da *técnica* como mediadora dessas práticas, buscando elementos para sua re-elaboração;
- Problematizar as diferentes percepções da *relação Espaço-Tempo* que os sujeitos envolvidos nas práticas apresentam;
- Oportunizar a percepção de ritmos diversos.

Ao longo da caminhada, encontramos marcos – aos quais chamaremos de categorias –, como auxiliares do processo de observação, coleta e análise dos dados:

A dimensão da Alteridade expressa enquanto a possibilidade de descentramento do próprio *'eu'*²⁴ se configurou como pano de fundo para a eleição da categoria central: A *“relação ser humano-Natureza”*²⁵. Buscou-se identificar alguns indicadores de como o grupo investigado expressa essa relação. Porém, a *alteridade*, fundamento da categoria central, configurou-se ela mesma numa outra categoria, sendo através dela que focamos as relações estabelecidas no grupo entre professores-pesquisadores e alunos-pesquisados.

Desse modo, a relação ser humano-Natureza, eleita como categoria central deste estudo, passa, inescapavelmente, pela noção de alteridade, pois é preciso que se estabeleça tal olhar entre essas partes para que haja uma relação harmônica, a qual permite uma construção não despida de suas contradições e tensões, mas sim que as admite e junto a elas consegue materializar uma relação mútua, de respeito e diálogo, entre os sujeitos e o mundo, tal qual o fazem o compositor, o maestro, os músicos e os acordes numa bela sinfonia.

Ao falarmos sobre a relação ser humano-Natureza se faz necessário explicitar a que Natureza estamos nos referindo; para isso, acompanhamos o pensamento de Karl Marx (1989, p.163), ao afirmar que ela diz respeito à

²⁴ Cf. Denise Jodelet (1998).

²⁵ A dicotomia presente nesta expressão apresenta-se apenas como ferramenta didática, uma vez que entendemos que ambos – ser humano e Natureza – são dimensões de uma mesma unidade.

manifestação física do meio natural, à natureza “inorgânica” do humano – plantas, animais, minérios etc. Optamos por usar a inicial do termo em maiúsculo para diferenciá-lo esquematicamente, em algum sentido, do entendimento de sua natureza “orgânica”; ou mesmo da perspectiva que refere-se à natureza como sendo a essência das coisas.

Entre as várias trilhas (categorias) pelas quais pudemos e tivemos que passar para chegar ao nosso objetivo, destacamos: a) a *técnica* (uma vez que esta media a referida relação), preocupados em entender as origens, necessidades e finalidades que perpassam seu processo de construção; b) a *relação espaço-tempo*, pois a dinâmica interna do espaço-sujeito²⁶ onde as práticas são realizadas - a Natureza - traz consigo uma outra percepção de ritmo, a qual destoa das dinâmicas de eficiência e utilidade impostas pelo atual contexto em que vivemos. As categorias acima expostas possuem uma estreita interconexão: os meios técnicos e as próprias técnicas em si transformam as percepções de espaço e tempo, bem como de ritmo²⁷.

Ao longo do percurso da pesquisa, ao apresentarmos seus primeiros passos em um congresso²⁸, foi sugerido que incorporássemos a categoria da *corporeidade*, entendida enquanto a percepção e consciência de nossa dimensão corporal tecida no movimento dialético que compõe a incessante relação entre o organismo humano e o mundo, a qual se realiza de uma forma imbricada com seus diferentes matices: fisiológico, cultural, histórico, político etc. Assim, na etapa de análise dos dados coletados, esta categoria foi incluída e muito auxiliou na observação de alguns instrumentos de coleta, especialmente fotografias e vídeos.

Outra categoria que, mesmo não listada ao início



²⁶ A expressão “espaço-sujeito” aponta para um entendimento de que não apenas o ser humano determina as ações, mas também o espaço, o tempo, o lugar das PA, por suas características, também o fazem, se tornando, portanto, sujeitos da ação. Essa expressão ganhou conotação a partir dos estudos da chamada ‘Geografia Crítica’.

²⁷ Cf. Milton Santos, 1996.

²⁸ Cf. Humberto Inácio et all, 2004.

logo se mostrou significativa foi a de acesso, pois, para Humberto Inácio (1997), esta representa as condições, concretas e subjetivas, dos alunos-pesquisados, sobre suas possibilidades de realizar as práticas nas dimensões cultural, social e econômica.

ADÁGIO - MOSQUETÕES, QUESTIONÁRIOS E OUTRAS COISAS DE BRINCAR E PESQUISAR

A Pesquisa Integrada iniciou com algumas reuniões gerais, onde os eixos centrais foram definidos, passando a ser tarefa dos Subprojetos incorporar tais eixos em suas especificidades. Foram realizadas também quatro reuniões de planejamento deste Subprojeto, a partir das quais se definiu o público e o local de intervenção, as atividades a serem propostas e os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados.

Durante a realização do Subprojeto na sua estrutura de campo, os professores-pesquisadores reuniram-se duas vezes por semana (nas quartas e sextas-feiras) para programar e avaliar a intervenção no campo, e numa outra ocasião para então intervir no campo de pesquisa (às quintas-feiras, podendo ser matutino ou, dependendo da PA a ser realizada, em período integral).

Seguindo os eixos propostos pelo Projeto Integrado, buscou-se pautar pelos princípios da pesquisa participante e da pesquisa-ação, ainda que estivessem claros os limites para tal proposição, uma vez que o tempo da pesquisa, as condições materiais e, principalmente, as possibilidades de “imersão” na realidade estudada, não atenderiam satisfatoriamente os requisitos da metodologia de pesquisa adotada; mas, apesar disto, destacamos que outros aspectos, também significativos, desta metodologia estavam presentes (como a busca da autonomia dos sujeitos), valorizando o uso da mesma.

Este Subprojeto, propondo investigar as possibilidades e os limites de re-significação das PA's, elegeu, em função da disponibilidade de local, de período, de equipamentos, das parcerias e de outros aspectos, como atividades que seriam desenvolvidas ao longo da pesquisa as seguintes PA's: *Rafting*, *Rapel*, *Tirolesa* e *Falsa baiana* (atividades com cordas), e *Corrida de orientação*. Essas PA's foram realizadas nesta ordem ao longo da pesquisa.

Neste sentido, entendendo que a prática da pesquisa deve estar con-

soante com as necessidades sociais, escolhemos o município de Santo Amaro da Imperatriz, na grande Florianópolis (SC), como espaço-sujeito do Subprojeto; isto porque o mesmo tem cerca de 60% de sua área dentro de uma área de proteção ambiental, o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, e, por causa disto, as questões sócio-ambientais fazem parte do cotidiano daquela população, inclusive os conflitos derivados da criação do parque e as propostas de superação dos mesmos. Além disso, e por isso, o turismo de aventura²⁹ vem se apresentando como importante alternativa econômica para a região e as práticas eleitas pelo Subprojeto vêm sendo ofertadas por operadoras ecoturísticas da cidade, passando a fazer parte do cotidiano dos moradores daquele município.

Delimitando os sujeitos que fariam parte da pesquisa, decidimos convidar alunos de sétima e oitava séries da rede municipal de ensino, da Escola Municipal Augusto Althoff. Os motivos para essa escolha foram: 1) a parceria com a Prefeitura; 2) a localização dessa escola bastante próxima dos limites do Parque; 3) o fato de alguns alunos das séries escolhidas residirem em áreas internas do Parque e que têm, convivido no seu dia-a-dia com os conflitos oriundos desta situação. Após os primeiros contatos com a escola foi formado um grupo de vinte alunos – os Solistas desta sinfonia –, composto por quatorze meninas e seis meninos.

Com todas as parceiras estabelecidas³⁰ e o grupo definido, iniciamos os trabalhos de campo, seguindo um cronograma previamente elaborado, o qual apresentava uma alternância semanal entre sessões das PA's e aulas-encontro na escola. Assim, o espaço-tempo nas atividades de campo era dedicado às PA's propriamente ditas, e o espaço-tempo na escola servia para a reflexão sobre as práticas já realizadas e um planejamento coletivo das práticas seguintes. Cada PA foi realizada duas vezes, intermediada por uma aula-encontro na escola, buscando, então, na segunda sessão de cada, a re-significação objetivada pela pesquisa. Mas importa destacar que mesmo apontando para um espaço de reflexão na escola, tal reflexão não estava ausente no fazer das PA's; pelo contrário, buscamos uma *práxis* constante, em todos os encon-

²⁹ Turismo de aventura é a expressão que define a realização das PA's no âmbito do turismo, portanto, do lazer.

³⁰ Parcerias: Prefeitura Municipal de Santo Amaro da Imperatriz; Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Santo Amaro da Imperatriz, Escola Municipal Prefeito Augusto Althoff, TDA-Treking das Águas/Operadora de Rafting, Centro de Vida Alma Verde e Recanto da Natureza.

tros, em quaisquer espaços-sujeitos onde estivemos.

Na primeira vez em que cada uma das PA's foi realizada, não havia uma proposição explícita de reflexão; os alunos-pesquisados não eram levados, ou direcionados pedagogicamente, a refletir sobre a ação que estavam realizando naqueles momentos. Assim, acreditáramos, poderíamos observar um comportamento mais próximo ao que viveriam em nossa ausência, bem como o surgimento de atitudes que expressassem alguma mudança derivada dos encontros e reflexões antes realizados.

Contudo, após a realização da primeira PA (*rafting*) e mais especificamente após o segundo encontro, acontecido na escola, todos os outros encontros não eram mais desprovidos de reflexão, pois foi se construindo, ao longo de toda a pesquisa, um arcabouço de debates, argumentos e conhecimentos, que colocava professores-pesquisadores e alunos-pesquisados sempre numa condição diferenciada e, se possível, melhor até que o encontro anterior. Este Subprojeto, em sua proposta metodológica, previu que as reflexões e planejamentos coletivos, especialmente os realizados na escola, teriam como instrumentos algumas formas de expressão artística tais como a música, os desenhos, o jornal escrito, a fotografia e o vídeo. Nas diversas aulas-encontro, seja nas PA's, seja na escola, utilizamos estes instrumentos de várias maneiras diferentes. Em alguns momentos eram ferramentas para re-significação das PA's, em outros para refletir sobre seus próprios comportamentos e sua relação com a Natureza. Também foram úteis o questionário e a entrevista semi-estruturada em momentos específicos da pesquisa.

O *questionário* foi entregue no segundo encontro, objetivando conhecer dados como nível sócio-econômico, idade, interesses sobre as práticas, o conhecimento e as experiências que o grupo apresentava em relação as PA's, a compreensão de Natureza, as expectativas em relação a experiência das PA's, entre outros.

A *música* foi utilizada após a segunda sessão de *rafting*. A partir de uma música ("Terra, Planeta Água", de Guilherme Arantes), os alunos-pesquisados escolheram, individualmente, estrofes da letra que tivessem algum significado importante em suas vidas; por exemplo:

- "Águas que banham aldeias e matam a sede da população". "*Eu achei essa frase mais importante porque é a água que mata a sede da população. Essa frase é muito importante porque sem água nós não viveríamos e com ela nós mata-*

*mos a sede e também nos refrescamos” (Laura, 16)*³¹.

A mesma música serviu de base para que, em pequenos grupos, eles criassem novos versos, refletindo sobre a PA realizada na aula anterior:

“Águas tão claras, tão lindas, são as mesmas águas que trazem a diversão e com um simples toque o nosso lazer, o nosso lazer.” (grupo 1)

“Águas que nas cachoeiras fazendo um rafting é pura aventura e emoção.” (grupo 2)

Essa música, entretanto, não se mostrou bem recebida por todos os alunos; um dos grupos acabou por elaborar um “rap” sobre o tema, e sua apresentação foi bastante aceita pelo coletivo.

“A diversão do bote está nas águas limpas do Cubatão

O bote nas corredeiras quase vira com as nossas brincadeiras

Os gritos vão ficando mais altos quando a gente desce o salto

A preguiça do lixão deixa sujo nosso riozão”. (grupo 3)

Isto pode apontar na direção de que a ferramenta (música) é bem aceita, mas o estilo da mesma deve estar em conexão com a bagagem cultural dos sujeitos envolvidos.

Os *desenhos*, por sua vez, foram utilizados em várias aulas-encontro; os alunos-pesquisados foram bastante receptivos, ainda que um ou outro demonstrasse certa timidez para mostrar seus desenhos aos colegas e aos professores-pesquisadores. Os desenhos se constituíram como ferramentas diferenciadas de acordo com o contexto no qual surgiram. Numa ocasião foram expressões das sensações e percepções experimentadas na PA realizada; em outra, compuseram um todo com outras expressões artísticas, por exemplo, no jornal; em outra vez, o desenho serviu a uma outra ferramenta, o mapa mental, bastante usado pela Psicologia para representar as lembranças vividas em situações específicas.

O *jornal escrito* foi utilizado durante a primeira sessão de *rapel* e na aula-encontro seguinte, na escola. Durante o *rapel*, os alunos-pesquisados foram divididos em dois grupos que deveriam ‘entrevistar’ os colegas após sua descida. Um grupo fez perguntas sobre os aspectos positivos sentidos pelos colegas na PA, enquanto o outro investigou os aspectos negativos. O resultado deste processo compôs as páginas centrais do jornal que foi finalizado na

³¹ Os nomes indicados são fictícios, mas idade e gênero correspondem à realidade.

aula-encontro seguinte. As outras páginas do jornal foram compostas, por sugestão e escolha dos alunos em seções: coluna social e horóscopo, culinária, publicidade e classificados, quadrinhos, espaço do leitor e novela. Todas as seções representavam, de uma forma ou outra, o *rapel* experimentado na semana anterior, como, por exemplo, a seção de classificados que anunciava a venda de equipamentos para realizar o *rapel*.

A *fotografia* serviu tanto aos alunos-pesquisados, em algumas situações, como aos professores-pesquisadores em outras. Durante o segundo *rafting*, os alunos indicavam ao fotógrafo da operadora de *rafting*³² parceira da pesquisa, os locais e pontos que deveriam ser fotografados, buscando mostrar fontes poluidoras do rio, pontos degradados e/ou em recuperação; contudo, observamos que, se a máquina fotográfica estivesse “nas mãos” dos alunos, os registros poderiam ter sido diferentes dos que se deram. Já no primeiro *rapel* as fotos foram tiradas pelos próprios alunos-pesquisados e serviram para ilustrar as entrevistas do jornal escrito, já referidas. Aqui, diferente das fotos tiradas no *rafting*, pudemos identificar o que, pelo olhar dos alunos-pesquisados, se dava de mais significativo na atividade, quanto aos seus pontos negativos e positivos.

Por outro lado, os professores-pesquisadores fizeram uso desta ferramenta em muitas aulas-encontro, utilizando-as depois para análise sobre a categoria corporeidade, para ilustrar os painéis apresentados em congressos e para própria documentação da pesquisa.

Utilizamos o *vídeo* em três situações: a) no segundo *rapel*, para registrar as emoções dos alunos-pesquisados durante a descida na cachoeira e após a execução do mesmo, o comportamento do grupo nas diversas tarefas que precisavam executar (segurança, cuidados com equipamentos), nas suas relações com o espaço à sua volta e com as outras pessoas, e mesmo para uma auto-avaliação dos professores-pesquisadores; b) após o segundo *rapel* os alunos-pesquisados fizeram um jornal falado, o qual foi planejado, organizado, elaborado e gravado por eles próprios. Neste vídeo-jornal os grupos apresentaram segmentos tais como “previsão do tempo”, “entrevista sobre o medo de fazer o *rapel* na cachoeira”, “reportagem sobre ‘um dia no campo’” e “noti-

³² As fotografias foram feitas com uma máquina própria da operadora parceira e esta não permitiu o seu uso direto pelos alunos.

ciário”. Em alguns destes segmentos, houve o uso de expressões cênicas, desde um estilo dramático até o cômico; e c) para registrar uma intervenção desenvolvida com jogos na escola relacionados às PAs *tiroleza* e *falsa baiana* e posterior reflexão dos alunos-pesquisados a respeito desta experiência.

Observamos que o vídeo é um instrumento muito significativo por registrar os dados “em movimento”, diferentemente das fotografias, desenhos e outras formas de coleta de dados. Além disso, os alunos-pesquisados se mostraram muito motivados ao uso da câmera, facilitando a execução da tarefa, ainda que um ou outro se mostrasse receoso em ter sua imagem gravada.

Outro recurso metodológico que serviu a esta pesquisa foi o *diário de campo*. A proposição dessa ferramenta é que um dos pesquisadores registre, de forma escrita, gravada, filmada ou por outro meio, todos os acontecimentos que julgue pertinentes à pesquisa. Aqui, pequenos detalhes, os quais poderiam facilmente ser esquecidos ou não percebidos durante e após o período de coleta de dados, são resgatados e sua importância destacada na fase de análise dos dados.

Optamos pela *entrevista*, realizada no último encontro, como uma outra forma de detectar possíveis mudanças ocorridas na percepção dos alunos-pesquisados durante a realização do projeto; para tanto se utilizou um roteiro de entrevista semi-estruturada. Após o período de trabalho de campo, conforme o cronograma, o grupo de professores-pesquisadores passou a se reunir semanalmente para a sistematização, categorização, cruzamento e análise dos dados coletados, até a entrega do relatório final e do texto para publicação. Para isto, foi utilizada a “análise de conteúdo”. Essa técnica é especialmente útil para a análise das entrevistas/depoimentos. O método proposto por Maria Cecília Minayo (1992), por outro lado, organiza mais amplamente o processo de ordenação, classificação, interpretação e análise dos dados, possibilitando um trânsito entre o geral e o particular, entre a teoria e a prática, entre o concreto e o abstrato, uma maior aproximação com a realidade, os objetivos propostos e o mundo da vida dos sujeitos envolvidos. Além de entrevistas/depoimentos, esse recurso nos permitiu “olhar” para as imagens registradas (desenhos, fotos, vídeo) e cruzar as observações resultantes deste olhar com as análises dos dados escritos.

ANDANTE – INTERPRETANDO OS MOVIMENTOS

Antes de apresentar os dados e os resultados das PA's em si, listamos alguns dados de caracterização sócio-econômica dos alunos participantes da pesquisa: como já expressei nos procedimentos metodológicos, o grupo de alunos-pesquisados foi composto por quatorze meninas e seis meninos, sendo que todos moram com a própria família, as quais são compostas, aproximadamente, por quatro pessoas. A maior parte tem treze ou quatorze anos de idade, havendo ainda um aluno com quinze e outro com dezesseis anos de idade. Sendo que quatro eram de famílias da Vargem do Braço (zona rural) e as outras de famílias que residiam na região urbana de Santo Amaro.

Os pais e mães trabalham como empregados em diversas profissões; apenas um dos pais é “dono” do próprio negócio. A renda familiar mais baixa é de R\$ 140,00 (cento e quarenta reais) e a mais alta de R\$ 3.000,00 (três mil reais); a média das rendas apresentadas ficou em R\$ 710,00 (setecentos e dez reais), mas a maioria tem renda menor que isso. As rendas mais baixas apresentadas podem ser lidas de várias formas: renda real, renda fictícia por receio dos pais em fornecer informação correta, renda média pelo exercício de profissões temporárias, renda média em função da profissão de “agricultor”; estes baixos valores de renda familiar não significam, diretamente, pobreza; muitas das famílias, sendo de agricultores, e mesmo com outras profissões, possuem acesso facilitado a alimentos, de cultivo próprio ou troca, pagam menos impostos por residirem em zona rural, não pagam pela captação de água, moram em residência própria, geralmente construída em terreno herdado, moram próximos da escola, não necessitando pagar por transporte, tudo isso aliado a um estilo de vida menos consumista do que estamos acostumados a ver nos centros urbanos.

Por outra via, alguns alunos-pesquisados, especialmente as meninas, passam parte de seu período fora da escola em casa, cuidando das tarefas domésticas e de irmãos menores.

Sobre as PA's, o questionário indica que já havia uma pré-concepção sobre o que seriam. Na pergunta “*Você já participou de outras atividades (prática corporal) parecidas com as deste projeto? Quais?*”, alguns alunos-pesquisados responderam que sim, especialmente o *rafting*, que é a atividade mais praticada na região, através dos serviços prestados por operadoras especializadas.

O *rapel* também foi citado, mas a maioria dos alunos-pesquisados jamais havia realizado qualquer uma das PA's eleitas para a pesquisa.

Com relação ao “tempo para o lazer”, a maioria aponta o fim de semana como sua disponibilidade para tal; alguns também apresentam o contra-turno da escola, ampliando bastante este tempo. As atividades mais realizadas no lazer destes alunos são “*sair em festas noturnas, praticar esportes, bicicleta, tomar banho de piscina, estudar, brincar, TV, dormir e trabalhar em casa*”. Aqui, quando aparece a resposta “*trabalhar em casa*”, surge uma noção ambígua de lazer, associando-o ao tempo fora das obrigações formais, notadamente a escola.

O questionário, em si, não mostra a homogeneidade que depois foi observada ao longo da pesquisa: todos são alunos de escola pública desde as séries iniciais; possuem diversos elementos identitários como a música, o local preferido para dançar, os namoros, as roupas; estes aspectos devem estar presentes nos levantamentos sócio-econômicos de futuras pesquisas.

OS DADOS DE CAMPO, E DA ÁGUA, DA TERRA, DO AR, DO FOGO...

A partir das informações coletadas nas práticas desenvolvidas no ambiente natural e também na escola, realizamos algumas análises iniciais utilizando ferramentas da “análise de conteúdos”, que permitem o cruzamento de dados oriundos de fontes diversas, como foi o caso desta pesquisa: textos, entrevista, questionário, desenhos, fotos, vídeos, registros de campo etc. Com todo material registrado por estas fontes em mãos, realizamos uma primeira etapa de compilação³³ e síntese das informações, da seguinte forma: a) compilação dos questionários; b) compilação dos dados dos textos, versos, palavras e frases; c) transcrição e compilação das entrevistas; d) análise dos desenhos, das fotos e dos vídeos; e e) análise e compilação dos registros de campo.

Após essa etapa, passamos a cruzar as informações oriundas de cada fonte, buscando a expressão das categorias nos mesmos. Foi possível observar que havíamos elegido adequadamente as categorias de trabalho no início da

³³ Compilação: síntese dos dados em elementos repetitivos e outros que, mesmo não sendo repetitivos, apresentam forte significado para a pesquisa. Os elementos sintetizados devem se aproximar ou expressar as categorias de trabalho..

pesquisa, pois estas se constituíram em dados bastante expressivos e frequentes no decorrer do projeto. Esta etapa de análise dos registros efetuados durou cerca de três meses, em que os professores-pesquisadores se reuniam semanalmente, durante um período, para a tarefa.

O resultado desta análise e, conseqüentemente, a apresentação dos resultados da pesquisa estão descritos a seguir:

- ACESSO

Categoria que expressa as condições concretas e subjetivas dos alunos-pesquisados sobre as suas possibilidades de realizar as práticas, nas dimensões cultural, social e econômica. As observações apontaram para questões que em determinados contextos facilitam e em outros dificultam as PA's.

Alguns passaram a perceber, com o Subprojeto, espaços em torno de sua casa, de seu bairro, da sua escola, que podem ser propícios às práticas de aventura, ao contrário dos relatos iniciais que aparecem no questionário. Neste sentido, árvores e rios, tão comuns de serem vistos através da mídia como adequados a essas práticas, aparecem nos dados finais, mas também outros espaços, não “vendidos” pelos meios publicitários, como campos, terrenos baldios, barrancos, construções abandonadas, indicando que, possivelmente, houve uma abertura para uma outra percepção dos espaços cotidianos.

Outro dado interessante é que os alunos-pesquisados apontaram no início que o Subprojeto era a primeira possibilidade que tiveram de realizar as práticas de aventura e este dado foi confirmado nas entrevistas. A maior parte deles não havia ainda realizado essas práticas pelo custo das mesmas quando oferecidas por operadoras especializadas, como foi evidenciado no questionário de avaliação das condições sócio-econômicas. Para alguns, a prática poderia ser desenvolvida sem recorrer a operadoras, mas esbarra, então, no alto preço dos equipamentos. Em relação a isto, o Subprojeto apresenta resultados positivos ao indicar materiais e equipamentos alternativos, de custo bem abaixo do valor dos equipamentos tradicionais, como, por exemplo, mosquetões no lugar das roldanas para a tirolesa (cerca de 60% mais baratos), cadeirinhas confeccionadas com fita tubular ao invés das cadeirinhas prontas para o *rapel*, a *tirolesa* e a *falsa baiana* (80% mais baratos); cordas comuns, em algumas situações, ao invés dos cabos especiais de montanhismo (70% de economia), além da própria busca pela autonomia, que “liberta” da obrigação

de recorrer a operadoras especializadas. Também não foi solicitado, em nenhum momento, qualquer roupa ou acessório especial para participar das práticas, quebrando a lógica do mercado que praticamente exige uma “passadinha” nas lojas de acessórios antes da realização das PA's.

Apesar disto, com relação ao uso de equipamentos e materiais alternativos, bem como da construção de uma certa autonomia para realizar as práticas sem a supervisão de um “instrutor especializado”, um aluno-pesquisado destacou que as práticas não deram conta de ensinar suficientemente técnicas e uso de materiais alternativos.

Para alguns, o que impede – ou impedia – a participação nas PA's é o medo frente aos riscos presentes nas mesmas. Vários relatos apontam que o contato mais próximo e freqüente com as PA's durante o Subprojeto auxiliou na superação desta barreira. Podemos deduzir que o desconhecimento das PA's provoca o medo e que a realização das mesmas em grupo, num trabalho coletivo, previamente tomando-se contato com algumas técnicas, com os equipamentos e materiais, facilitou esse processo de superação.

• TÉCNICA

Uma das primeiras imagens que surge nos relatos é a de que a técnica diz respeito a dois elementos:

a) procedimentos de segurança e equipamentos específicos.

Neste sentido, um relato diz: “*é preciso fazer do jeito certo*” (Jairo, 13). Parece-nos que a idéia de ‘certo’, aqui, se distancia do conceito de performance-rendimento, mas se aproxima do fazer de forma segura, com o menor risco possível.

Ainda em relação à segurança, outros elementos surgiram, tais como a indicação de que as PA's devam ser realizadas coletivamente, que o aprendizado de técnicas auxilia a superar barreiras (como o medo) e que elas são necessárias.

b) a técnica como comportamento padronizado.

Assim como outras práticas corporais, as PA's mercadorizadas padronizam gestualidades e equipamentos, criando necessidades específicas subjetivadas e singularizadas por quem delas se aproxima. Milton Santos (1996) nos traz vários elementos para entender como a técnica define, em boa medida, as atitudes e os comportamentos das pessoas frente às situações mais

diversas. Neste contexto, as imagens que os alunos-pesquisados apresentavam das PA's estavam embebidas desta mesma lógica, uma vez que a construção da relação entre os sujeitos e a concepção sobre as PA's foi mediada, até então, pela mídia e pelas operadoras locais. Isto fica claro numa fala se referindo a um dos instrutores do *rafting*, a qual destaca: “*a gente tinha que fazer como ele dizia*” (Bella, 14).

O Subprojeto buscou apresentar uma mediação diferente desta acima citada, pautada sobre outra lógica que não a do mercado, que evidencia a reprodução. Assim, ressaltamos outras dimensões como a cooperação, a amizade, a fruição, a alteridade, a autonomia.

Neste debate, a dimensão da autonomia ganha relevância excepcional. Quando se realizam as práticas mediadas pela lógica reprodutivista, os comportamentos, as atitudes, os gestos, tudo deve ser de acordo com o que é padrão, impossibilitando a dimensão crítica. O Subprojeto buscou, entre outros objetivos, ressaltar que a “forma do fazer” pode ser elaborada por cada um, a partir de seus próprios referenciais, de suas habilidades, de seus interesses. Um dos aspectos desta busca pela autonomia é a exigência ou não de equipamentos específicos. Alguns dos alunos-pesquisados, mesmo após o encerramento do Subprojeto, continuam entendendo que as PA's devem ser realizadas com o uso de materiais e equipamentos específicos, conforme os modelos tradicionais, ou, ainda, que há a obrigação de uma performance técnica próxima daquilo que eles vêem pela TV ou por outras mídias:

“Não dá pra fazer sem o equipamento” (Maria, 14)

“É importante aprender as técnicas de segurança” (Fabiola 13)

“Fiquei com medo quando a corda soltou” (Renata, 13)

Contudo, apontam que estes podem ser alternativos. Este é um dado ambíguo: ao mesmo tempo em que eles apontam para alternativas, limitando a exigência técnica e ampliando o acesso, restringe o entendimento das PA's às práticas mais conhecidas, como as realizadas no Subprojeto.

Por outra via, alguns alunos-pesquisados passaram a indicar que atividades como “*subir em árvores*” (Jairo, 13), “*nadar no rio*” e “*brincar de corda sobre o rio*” (Silvia, 13), possibilitam a aventura sem a necessidade de equipamentos, apresentando assim uma compreensão mais ampliada sobre o que sejam as PA's; além disso, subir em árvores, brincar e nadar no rio etc. são práticas cotidianas, brincadeiras, para as quais o aprendizado sobre como

fazer se dá espontaneamente, seguindo os exemplos de outras crianças, dos irmãos, dos colegas de escola e, inclusive, criando suas próprias formas de realizar as brincadeiras.

Ainda é preciso destacar que o uso de materiais alternativos potencializou outras experiências no interior das práticas mais padronizadas. Podemos citar, como exemplo, as brincadeiras que se desdobraram na primeira sessão de tirolesa. Por utilizar um equipamento “lento” – o mosquetão, ao invés da roldana, as pessoas pairavam sobre a lagoa que estava na trajetória da corda; neste momento, os outros balançavam a corda, fazendo com que o colega que estava pendurado experimentasse um “subir e descer” até encostar com os pés na água.

• FRUIÇÃO, PRAZER E CORPOREIDADE

Como já apontamos acima, a dimensão – ou categoria – da corporeidade foi incluída a partir de uma indicação quando da apresentação desta pesquisa em um congresso; mas entendemos que esta corporeidade, além das expressões gravadas nas fotos e vídeos, além dos registros de campo, também se explicita nos relatos de prazer, dor, medo, alegria, entre outros aspectos, que puderam ser observados ao longo das atividades; por isto, passamos a identificar um conjunto de categorias que foram expressos como “fruição, prazer e corporeidade”. Percebemos a indicação, por parte dos alunos-pesquisados, de que suas participações nas PA's possibilitaram uma ampliação de sua auto-estima, das relações de amizade, bem como de uma certa dimensão de *status* social, isto é, uma maior aceitação e reconhecimento no grupo social ao qual pertencem.

Um dos aspectos importantes das PA's levantado por eles foi a fugacidade das emoções; seja no que se refere à diversão e à alegria, como também ao medo e à vergonha. Entre estes sentimentos mereceram destaque a alegria, por ajudar a re-significar as PA's como brincadeiras, e o medo, por apresentar-se como fator limitante da fruição e do prazer.

Pudemos observar uma grande ligação dos alunos-pesquisados com o elemento água; desde a primeira atividade – o *rafting* – até a última – corrida de orientação – sempre que havia a possibilidade eles interagem com a mesma, através de diversas maneiras. Este contexto pode nos ajudar a pensar a água como um elemento central e potencializador de uma possível re-significação entre ser humano e Natureza junto a este grupo específico.

Entretanto, alguns deles também apresentaram indicativos de uma

relação mais estreita com o elemento terra, por exemplo, quando preferiam fazer as atividades descalços e justificavam isto exatamente porque *“dá pra sentir melhor o chão”* (Jair, 13).

Os dados também nos mostram que os alunos-pesquisados relacionam as PA's com os esportes, com a dimensão da saúde e as valências físicas:

“Fazem bem à saúde, deixam o corpo em forma” (Carla, 15)

“São importantes para a diversão e saúde (...), são esporte porque tem força, equilíbrio, atenção, velocidade e trabalho em grupo” (Maria, 14)



Para outros, as habilidades individuais, a agilidade, a força, facilitam o acesso e a realização das mesmas. Parte da fruição das PA's era também evidenciada pelo prazer em estar entre amigos, com os quais era possível trocar as sensações (medos e alegrias) advindas das experiências.

• ALTERIDADE

A alteridade foi percebida a partir de quatro dimensões: a) amizade, b) ação coletiva, c) a preservação ambiental não apenas para si, mas também para o outro, e d) a compreensão de Natureza dos alunos-pesquisados.

O grupo era constituído por duas turmas distintas (sétima e oitava séries), e por isso não havia um vínculo maior entre os alunos de cada turma. Havia ainda outra distinção entre os moradores da Vargem do Braço (zona rural) e os moradores da cidade. Através das PA's houve um reconhecimento e a superação destas diferenças, expressos em diversas falas:

“Teve mais relação entre amigos que não tinha tanto” (Fabiola, 13)

“Muito legal porque nós nos misturamos (sic) mais com as pessoas e fazemos mais amizades” (Carla, 15)

“A gente até falava que as pessoas que moravam na Vargem do Braço eram... A gente sempre ficava rindo e agora não porque é mais legal do que morar em Caldas” (Laura, 16)³⁴

³⁴ “Caldas” é um bairro da cidade de Santo Amaro onde mora a maioria dos alunos que formaram o grupo.

“Aprendi o companheirismo que assim mesmo tendo amizade ou não amizade pelo outro, a gente se aproxima mais das pessoas, tem mais companheirismo...”(Maria, 14)

“...teve bastante coisas, porque, assim, como conhecer o povo da oitava série, porque eu convivía mais com o da sétima série, e aqui não, aqui a gente já faz amizade, uma amizade digamos que mais profunda, assim né?!” (Bella, 13)

Estas falas ressaltam novas amizades como aspecto enriquecedor das relações construídas durante o Subprojeto. Sandoval Villaverde (2003) enfatiza o potencial que as PAs têm de ampliar as relações entre os sujeitos, que de parceiros nas práticas tornam-se amigos na vida; este potencial está presente nas falas dos alunos-pesquisados:

“No começo a gente não conhecia vocês, achava vocês estranhos; quase não conhecia... A oitava quase não se dava com a sétima, daí agora, nesse tempo que a gente foi fazendo as atividades, a gente foi conhecendo mais vocês, a outra sala, ficando mais amigos deles, fazendo mais amizades” (Januário, 14).

As ações coletivas, ainda que em boa parte tenham sido estratégias pedagógicas adotadas pelos professores-pesquisadores, foram aceitas e enaltecidas pelos alunos-pesquisados. Em diversas situações, a ação coletiva, exigida pelas atividades, favoreceu o estabelecimento de novas relações entre eles e a superação de obstáculos, tais como o medo e a vergonha. Contudo, a disposição em cooperar não era expressa por todos; alguns dos alunos-pesquisados mostraram ao longo de todo Subprojeto, ou em situações específicas, um comportamento individualista em detrimento das necessidades do coletivo:

“O momento de trabalho coletivo de esticar a corda foi muito construtivo, apesar de ter requerido alguma insistência para ser organizado”(Diário de campo).

Houve dois momentos durante a pesquisa em que o esforço coletivo foi mais necessário do que o restante, de um modo geral: na segunda sessão de *rapel* e na segunda sessão de *tiroleza*. No *rapel*, como estávamos indo até uma cachoeira por uma trilha em meio à mata atlântica, onde os riscos de um acidente se ampliam e a possibilidade de encontrar ou produzir lixo e deixá-lo na mata é grande, dividimos o grupo em equipes: limpeza, segurança, equipamento, lanche. As equipes funcionaram bem, como um todo, mas se percebeu que alguns, dentro das equipes, preferiam se esquivar das tarefas, sobrecarregando os outros. Já no caso da *tiroleza*, houve a necessidade de todos ajudarem a esticar o cabo no qual a atividade se realizaria. Esta tarefa se mostrou

árdua e cansativa; após alguns “esticões”, mas com o cabo ainda frouxo, alguns alunos se afastaram do grupo, mesmo observando todo o esforço despendido para se chegar à tensão necessária para a atividade.

A atenção ao trabalho coletivo é um importante elemento a ser destacado aqui: como as PA's são, na sua grande maioria, realizadas em grupos, este é um passo importante para perceber e valorizar o esforço e a contribuição de todos na organização para a fruição destas práticas. Neste sentido, a ação coletiva na realização das PA's é também uma forma de se pensar ações mais solidárias no cotidiano.

Ainda no que diz respeito à relação entre os alunos-pesquisados, não que represente uma postura de alteridade, mas alguns expressaram o desejo de preservar a Natureza para que outros possam desfrutá-la:

“...eu também devo ajudar a cuidar porque muita gente pode gostar e tem que fazer. E daí, se a gente não cuidar, que a gente fez, polui os rios, daí tem gente que não vai poder fazer a mesma coisa que a gente fez, vai tá poluído e ninguém vai poder usar (...) temos que usar as coisas da Natureza, mas sem destruir pras próximas pessoas usar também”(Caíque, 13).

Isto acena para um cuidar de si, para si e, também, para o outro, o que quer dizer, cuidar do outro. A compreensão geral de Natureza apresentada pelos alunos-pesquisados no início do Subprojeto, e que se manteve ao seu final, era estreitamente ligada à idéia de matas, florestas, rios, fauna selvagem, distante do ambiente urbano.

“(Natureza é) a água, as plantas, o ar etc.” (Renata, 13)

“Natureza é tudo que nos cerca: as árvores, os pássaros, os animais terrestres, os rios, lagos, mares, animais aquáticos, as cores vivas de um lugar, onde a poluição ainda não conseguiu tomar conta totalmente, as águas puras e cristalinas, o ambiente onde vivemos.”(Carolina, 14)

“A Natureza é um pedaço de matas que devemos preservar...” (Aílton, 13)

“(Natureza) é o conjunto de plantas, animais, água, ar etc...” (Tânia, 13)

Outro dado referente a esta questão é que os alunos-pesquisados residentes na Vargem do Braço, mesmo morando numa unidade de conservação, não demonstravam uma relação mais estreita com o meio onde estão cotidianamente:

“É, assim a convivência mais assim com a Natureza, por a gente morar aqui, a gente não dava muita bola, desde pequeno, toda a vida aqui...”(Carolina, 14)

Na mesma direção apontam os alunos-pesquisados que moram na cidade, pois enxergam a Natureza como algo distante de suas vidas cotidianas:

“...porque em casa é difícil a gente andar no meio da Natureza como é aqui (...) só tem uns pezinhos de árvores e nada mais” (Laura, 16)

Isto se soma a não compreensão de si enquanto Natureza. Estes dados convergem na direção da dicotomia entre ser humano-Natureza, característica das sociedades modernas, impregnadas pelo racionalismo técnico. O Subprojeto interveio neste sentido, tentando demonstrar uma compreensão mais ampliada de Natureza a qual abarca todos os seres vivos, o meio ambiente físico, o cosmo e as dimensões intangíveis. Entretanto, não foram observados ou coletados dados que apontassem efetivas mudanças neste sentido, mas isto deve ser contextualizado aos limites de tempo, espaço, condições materiais, relações sociais, entre outros aspectos que restringiram as possibilidades de ampliar esta compreensão, entendendo que a mesma é parte de uma dinâmica que acontece de forma diversa para cada um.

• RELAÇÃO SER HUMANO-NATUREZA

Assim como aparece na discussão sobre a alteridade, aqui fica clara uma percepção de Natureza como sendo algo externo ao ser humano. Além dessa distinção, há também uma idéia de que o que é urbano não é Natureza, ainda que alguns alunos-pesquisados tenham exprimido seu entendimento de Natureza como sendo *“tudo que pretense (sic) ao mundo” (Silvia, 13)*. Assim, há estes dois pontos dicotômicos: “Natureza X ser humano” e “urbano X não urbano”. Ainda que não tenhamos observado claramente dados que explicitem uma superação dessas dicotomias, algumas falas expressam ambigüidades que merecem maior reflexão; por exemplo:

“É um ambiente que podemos desfrutá-la(sic) para várias artes corporais. Como o rio, ele é utilizado para praticar o rafting. É o conjunto de todas as coisas no tempo e no espaço. Mundo das coisas vivas e do espaço ao ar livre” (Maria, 14)

A primeira parte da fala acima pode expressar uma visão utilitarista de Natureza (ambiente para ser desfrutado); mas logo em seguida, também podemos perceber uma perspectiva mais ampla, de possível pertencimento a esta mesma Natureza antes vista apenas como um espaço de diversão. Nas observações de campo, muitas vezes esta ambigüidade era observada, nas falas, nas atitudes, nos comportamentos. Não podemos afirmar que tais ambigüidades

surgiram com as intervenções do Subprojeto, nem concluir que já estivessem presentes anteriormente; podemos, entretanto, apontar que são férteis possibilidades de superação dos dualismos tradicionais através de estratégias de ação tais como as que buscamos viabilizar com esta pesquisa.

Outra relação que os alunos-pesquisados estabelecem é que a Natureza é um meio, seja para as PA's, seja para outras ações humanas; fica explícita, em várias falas uma visão utilitarista de Natureza, onde esta não passa de um “provedor”, seja de recursos ou de espaços-cenários. Apesar disto, a preservação da Natureza é colocada como fundamental, seja para si mesmos ou para os outros.

“(…) pode ser (….) que as pessoas não saibam preservar a Natureza (…). Então cada um faça a sua parte e pratique e preserve a Natureza porque com ela nós podemos fazer nossos esportes (….) A Natureza é um espaço para esportes”(Maria, 14)

“Porque dá pra fazer várias coisas com ela”(Fabiola, 13)

“Vamo (sic) no parque aquático (….) a gente paga se não a gente não pode usar; e na Natureza não, a gente pega o que é dela e ela não cobra”(Carla, 13)

Algumas falas apontam na direção de respeitar e valorizar a Natureza, mas não ficou claro como este respeito e valor devem se constituir. Vale destacar um caso de uma das aulas-encontro, já pela metade das sessões de campo, quando foram encontrados vários papéis de bala no chão; pensamos logo que isso indicava uma incoerência entre o que dizem e o que fazem: será descuido ou descaso? Refletindo sobre a situação, inferimos que ela diz respeito ao fato de que a preservação se refere, para eles, a grandes ações e não a práticas cotidianas. Sobre este “respeito” entre as partes, Denise Sant’Anna (2001) nos dá significativas indicações ao propor uma “Relação de Composição”, na qual há um diálogo franco e ético entre as mesmas e as relações de poder e dominação reduzidas ao máximo, dando lugar à possibilidade de uma construção coletiva da história.

Na categoria que se está analisando, uma aluna-pesquisada, ao responder sobre as relações dos elementos que trabalhamos na pesquisa (água, terra, ar e fogo) com sua vida, falou da interdependência entre estes elementos e a vida humana. A interdependência é uma relação que pressupõe partes distintas, diferentes, mas que, mesmo separadas, se unificam através de um processo recíproco de doação; há um cuidado mútuo entre as partes, pois o

futuro de ambas é interdependente; outro aluno situa-se na mesma direção ao dizer que “*é preciso preservar para o futuro*” (Caíque, 13).

FINALLE

Pesquisar a relação ser humano-Natureza nas práticas corporais de aventura confirmou as teses iniciais de que estas práticas são vistas e compreendidas a partir da lógica do mercado, confirmando a visão reducionista que as constituem; esclarecendo também que estas práticas que poderiam elucidar o ser humano sobre sua condição de Natureza são limitadas pelo viés racionalista pelo qual são estruturadas e desenvolvidas.

Porém, os dados analisados trouxeram indicativos positivos no que se refere à possibilidade de re-significação das mesmas quando da restituição de seu potencial emancipador, o que nos dá condições de apontar as práticas de aventura na Natureza, quando constituídas sobre uma outra lógica, como um caminho possível para o reconhecimento do ser humano como Natureza, bem como, de uma possibilidade do desenvolvimento de uma conduta ética frente à Natureza e aos outros seres humanos.

A metodologia utilizada nesta pesquisa mostrou-se eficaz para a intervenção na realidade, pois contribuiu para projetar transformações no modo de agir e de pensar da população pesquisada. A intervenção proporcionou condições para problematizar uma outra relação com a Natureza, já que houve vivências e reflexões que fizeram emergir as (ir)reais dimensões humanas frente à Natureza, ainda que nem todas fossem realmente sentidas e internalizadas pelos alunos-pesquisados. É preciso, contudo, lembrar que, algumas das ações desta metodologia (pesquisa-ação), não foram possíveis por diversos motivos.

O dado mais evidente nesta pesquisa foi a mudança nas relações sociais dos alunos-pesquisados, onde os preconceitos e diferenças no grupo foram sendo desconstruídos, porque o convívio proporcionado pelas PAs contribuiu para a formação de um grupo de amigos, que por suas próprias falas gostariam que se perpetuasse; isto foi possível porque durante as práticas constituiu-se um grupo com interesses homogêneos, que se respeitava mutuamente.

Quanto à compreensão de ser humano e Natureza, os alunos-

pesquisados parecem manter, no geral, a mesma compreensão do início das atividades, refletida nas suas falas (entrevista) e em seu comportamento em relação aos cuidados e a preservação. Contrária à manutenção desta visão encontrou-se em algumas falas uma ambigüidade que sugere um possível rompimento com uma compreensão dualista e reducionista de ser humano-Natureza, que só com a continuidade do Subprojeto ou com outras experiências poderíamos determinar ou não se estes sujeitos assumiriam uma outra postura frente à relação ser humano-Natureza.

As PA's são certamente passíveis de re-significação para o exercício de uma outra relação ser humano-Natureza, no entanto, outra consideração importante diz respeito à re-significação destas práticas não apenas pelos sujeitos pesquisadores, instrutores de operadoras, professores em geral, que são alicerces importantes para a efetivação destas sobre uma outra lógica, mas, necessariamente, pelos sujeitos que experimentam esta prática. Sob uma outra lógica, sob outros princípios, as pessoas que têm acesso às PA's têm liberdade de agir e de pensar frente ao exercício da mesma, numa restituição ao direito daquilo que chamamos de consciência crítica. Exemplos desta re-significação se deram ao longo de toda a pesquisa, especialmente com a criação de brincadeiras no interior das PA's, possíveis pela auto-organização do grupo.

Durante o Subprojeto observamos também alguns contra-tempos que não foram previstos e que geraram algumas dificuldades de ordem metodológica durante a pesquisa. O primeiro deles é que as observações do registro de campo eram sempre feitas após as práticas de aventura serem realizadas, porque todos os integrantes da pesquisa permaneciam envolvidos com a organização e realização da PA, seja na orientação ou nos cuidados de segurança, não havendo durante as práticas um pesquisador envolvido exclusivamente com as observações. Após a realização das PA's era feito um balanço da percepção de todos os professores-pesquisadores que compunha a coleta de dados registrada no diário de campo; porém, temos ciência desta fragilidade da coleta de dados, e entendemos que para uma próxima pesquisa este seja um ponto a ser considerado, sugerindo que alguém ficasse responsável apenas para a observação.

Talvez a maior autocrítica que se possa fazer ao nosso trabalho seja a incoerência e contradição inerentes ao desenvolvimento prático de nossa proposta, pois as experiências de fruição de outros sentidos e significados da

Natureza eram impossibilitadas muitas vezes pela falta de tempo, espaço, intempéries climáticas, entre outras coisas que não foram detectadas e refletidas previamente. Como no caso da atividade do *rapel* na cachoeira, na qual, apesar de propor uma re-significação desta prática, isto é, da relação ser humano-Natureza com predomínio do elemento terra, através de outros objetivos, ritmos e tempos para execução daquela atividade específica, acabamos por estruturar uma dinâmica de atividades do dia que nos obrigou a atropelar nossos próprios objetivos, impondo-nos uma apressada finalização. Os horários previamente estipulados se dilataram quando se encontraram com a execução da PA, fazendo com que adentrássemos ao tempo reservado para o almoço (previamente combinado com o restaurante da Associação Ecológica Recanto da Natureza), e nosso retorno pela trilha, juntamente com o processo de término da atividade, se assemelharam mais a uma corrida do que a um passeio com uma proposta de fruição e interação com o ambiente. Eventualidades que devem ser consideradas e problematizadas nas vivências das PAs, devido à própria dinâmica da atividade.

Contudo, entendemos que ainda são necessárias muitas pesquisas e que este tema pode e deve ser aprofundado, pois apresenta importante contribuição social; porém é preciso considerar as lacunas deixadas por esta pesquisa, objetivando-se dados mais concretos no futuro, visto que os objetivos almejados eram de ordem subjetiva e que o processo de internalização e reflexão dos sujeitos devem ser levados em consideração.

Sugestões que ficam para novas pesquisas: a) a possibilidade de realização deste mesmo procedimento de pesquisa com um tempo de intervenção maior; b) averiguar os limites e possibilidades de re-significação de uma única PA em vez de várias, explorando mais os espaços, o ritmo e o sentido desta prática; e c) a realização deste tipo de pesquisa com outros grupos, outras faixas etárias, outros segmentos sociais etc.

Referências

- INÁCIO, H. L. D.; LIESENFELD, P. A.; PERÉTI, É. S.; SILVA, A. P. S.; RESES, G. L. N. Artes Corporais e Aventura na Natureza. **Anais do IV Congresso Goiano de Ciências do Esporte**. Goiânia, 2004. 1 CD-ROOM.
- INÁCIO, H. L. D. Educação física e ecologia: dois pontos de partida para o debate. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v.18, n.2, p. 132-137, set. 1997.
- JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. (org.) Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 47-67.
- MARX, K. O trabalho alienado. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989. p. 157-172.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.
- PACHECO, R. T. B. O lazer nas empresas: onde está o trabalhador? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Ijuí, v. 12, n. 1,2,3, p. 249-56, 1992.
- SANT'ANNA, D. B. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade humana**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SILVA, A.M. A natureza da *physis* humana. In: SOARES, C. L. (org.) **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- VILLAVERDE, S. Refletindo sobre lazer/turismo na Natureza, ética e relações de amizade. In: BRUHNS, H. T. & MARINHO, A. **Turismo, lazer e Natureza**. Barueri-SP: Manole, 2003. p. 53-73.



Desenferrujando as dobradiças: as práticas corporais na maturidade

CRISTIANE KER DE MELO
PRISCILLA DE CESARO ANTUNES
MARIA DÊNIS SCHNEIDER

*“Eu sou uma porta com dobradiças enferrujadas.
Tem que passar óleo nas dobradiças para ver se abre
com mais facilidade, mais desenvoltura” (Dagmar)³⁵.*

CONSTRUINDO ALGUMAS ARTICULAÇÕES...

A questão das práticas corporais na maturidade se coloca como um problema a ser tratado na atualidade, em razão, principalmente, da tão almejada imagem de juventude que se dissemina com impiedosa frequência diante de todos os nossos sentidos, através do crescimento da indústria do bem-estar e da publicidade. Neste sentido, Ana Márcia Silva (2001, p.129) aponta que

a publicidade é talvez o exemplo mais ilustrativo da forma de investimento sobre o corpo que a economia realiza. [...] Os meios empregados pela propaganda são, geralmente, aqueles que se utilizam, de maneira subliminar ou não, de imagens de juventude em liberdade, imagens de opulência e saúde,

³⁵ Este é um trecho da fala de uma das participantes da pesquisa, quando questionada em entrevista individual acerca da opinião sobre o seu corpo.

temperados pelo erotismo, para vender os mais diversos produtos. A intermediação das imagens acaba por fazer parte, tanto do corpo anunciado, como daquele que se utiliza da mercadoria: o corpo assume os traços dessas imagens e dos artigos ali veiculados.

A publicidade vai, assim, atingindo seu propósito de vender corpos “felizes” e “saudáveis”, enquanto nós, seres humanos, quase que aprisionados nessa teia de “elixires milagrosos” (cirurgias, ginástica, cremes, regimes, até mesmo simpatias), tentamos ocultar as experiências (para não dizer a idade!) e as transformações dos corpos, sem ao menos questionarmos sobre os riscos e as conseqüências dessas ações. Associada sempre a um aceleração e performance corporal, a imagem de juventude (forte e útil) é exigida em todas as esferas da vida moderna, seja no trabalho ou no lazer. Marca fundamental de nosso tempo, essa imagem de juventude coloca a maturidade como algo a ser negado e banido.

O corpo da maturidade é o diferente da (boa) forma, sendo concebido enquanto uma *porta com dobradiças enferrujadas*, sinônimo de inutilidade e que aponta à nossa decrepitude. Nessa lógica, o envelhecimento, a perda do vigor, a lentidão, as marcas do tempo e da história no corpo devem ser eliminados, enquanto que a aparência jovem, a vigorosidade e a velocidade, privilegiadas.

As academias de ginástica reafirmam, no exercício da “malhação”, a imagem do corpo jovem. Lugar no qual os corpos na maturidade são significativamente excluídos, pois velocidade e performance constituem os vetores de construção do trabalho de intervenção proposto nesses espaços. Templos de culto ao corpo, mas também significativos espaços de convívio social, concentram assim apenas aqueles corpos representativos de juventude, desenhados e esculpido para desfilarem como design de corpos esculturais.

Quanto à existência de propostas de práticas corporais voltadas para a maturidade, principalmente na esfera pública, geralmente se direcionam aos grupos da chamada “terceira idade”, devendo o indivíduo possuir uma idade mínima em torno dos 60-65 anos. E aqueles que ainda não atingiram essa idade, mas, no entanto, não são mais jovens, onde poderão ser incluídos? Que tipos de práticas deveriam ser propostas a esses grupos? Com quais características e objetivos?

A vivência de práticas corporais, quaisquer que sejam elas, precisa ser

reconhecida como um direito de todos, não importando a faixa etária, e ainda, formulada a partir de seus interesses, necessidades e condições. Partindo desse pressuposto, apresentamos aqui os procedimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos enfocados no processo de intervenção com a proposta de práticas corporais para/na maturidade, identificando características e objetivos que devem compor tais práticas, a partir da pesquisa realizada pelo Subprojeto denominado “Práticas Corporais na Maturidade”.

COLETANDO SUBSTÂNCIAS PARA COMPOR UM ÓLEO PARA DESENFERRUJAR...

Entendemos que o exercício da pesquisa somente tem fundamento quando se propõe a indagar e a contribuir na construção da realidade. Nesse exercício, pensamento e ação se conjugam num movimento constante de ir e vir entre prática e teoria. É um trabalho artesanal e, enquanto tal, traz em si uma experiência de totalidade para seu(s) fazedor(es), pois é também exercício de criação, o qual exige muita transpiração.

A perspectiva metodológica utilizada apostou na construção de alternativas inovadoras na ação investigativa e indicou a possibilidade de associar a essa experiência de ação uma dimensão cooperativa e propositiva, envolvendo, portanto, um processo de investigação, educação e ação (SILVA et al., 2003).

Sua caracterização enquanto uma pesquisa qualitativa passou por um processo de envolvimento das professoras-pesquisadoras, coordenando uma série de intervenções pedagógicas, que foram alterando o contexto, influenciando os sujeitos, e por eles sendo influenciadas.

Entendemos que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1995, p.22).

Nesse universo simbólico, as variáveis são infinitas, múltiplas e, às vezes, contraditórias.

Nesse fazer-pesquisa buscamos articular as perguntas a partir dos interesses e circunstâncias da realidade. A perspectiva de aproximar a investigação da forma de pesquisa-ação inspirada, principalmente, em Paulo Freire (1985), sugere uma superação na abordagem metodológica do ensino tradicional, meramente “bancário”. Essa proposição vai ao encontro da necessidade de se constituir a intervenção “com” e “a partir” dos sujeitos. Sendo assim, as intervenções foram sendo construídas e tematizadas a partir de nossa percepção sobre o grupo.

Definindo a pesquisa-ação, Michel Thiollent (1998, p. 14) afirma:

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.

Sendo assim, o olhar conferido ao tema pesquisado superou a concepção reducionista do método apenas enquanto sujeito dissolvido em ciência e do objeto como o outro sujeito dissolvido em dado. O conhecimento só é possível focado na práxis social e histórica dos sujeitos. Como aponta Tereza Maria Frota Haguette (1987, p.95), nesse tipo de pesquisa, há “(...) necessidade não só da inserção do pesquisador no meio, como de uma participação efetiva da população pesquisada no processo de geração do conhecimento, concebido fundamentalmente como um processo de educação coletiva”.

A seleção e inserção dos participantes desta pesquisa se deu pela livre adesão e efetivou-se mediante preenchimento de um *questionário fechado inicial*, contemplando questões acerca do nível sócio-econômico, dados de identificação pessoal, bem como, informações sobre a história de vida de cada um, com destaque para as experiências com outras práticas corporais. A partir desse, foi possível realizar uma anamnese e traçar um perfil do grupo, identificando características, expectativas e motivos que os levaram a buscar o projeto, além de suas experiências e a de seus familiares com relação às práticas corporais no tempo de lazer. Constituído o grupo, o campo de investigação empírica se efetivou por meio da proposição/experimentação de vivências de

diferentes práticas corporais.

A aproximação das professoras-pesquisadoras com o grupo e entre as integrantes foi, gradualmente, solidificando laços, pelo respeito, amizade e compromisso mútuo. No grupo, a condição de professoras sobressaía muito mais que a de pesquisadoras, mesmo se tendo, desde o início, apresentado a proposta e os objetivos do estudo aos atores sociais que constituiriam o campo investigativo.

Esta situação, no contexto, concretizou, dialeticamente, tanto uma marca de diferenciação entre pesquisadoras e pesquisadas, quanto de aproximação e confiança no convívio de sujeitos em ação; sem nenhuma distinção entre sujeito e objeto. Nesse relacionamento, não haviam pólos opostos, todos se tornaram investigadores. Como afirma HAGUETTE (idem, p.116, grifo da autora) “o verdadeiro objeto da intervenção sociológica não é, pois, o ator, mas a *relação social*, onde os reais contendores se enfrentam [...] o mais importante é a auto-análise dos atores, análises onde são desveladas a consciência de classe”.

Foram muitos os fatores intervenientes, foram múltiplos os olhares, dado que nem a intervenção, nem a observação, nem o registro foram feitos por uma só pessoa. As histórias de vida, as convicções, as percepções de cada uma das investigadoras influenciou umas às outras. Este também foi um processo de aproximação gradual. Sendo assim, é inegável o envolvimento pesquisadoras-pesquisadas no processo deflagrado por esse tipo de intervenção.

O distanciamento do objeto (sujeitos) não teve a perspectiva positivista, a qual credita uma suposta neutralidade ao investigador. O distanciamento exigido nesse (nosso) modo de fazer-pesquisa caracterizou-se por um exercício constante da atenção aos acontecimentos, um “mergulhar fundo”, como diz HAGUETTE (idem). No decorrer da prática, ocorreu uma mudança dinâmica dos papéis assumidos pelas professoras-pesquisadoras, ora como analisadoras, ora como moderadoras, outras ainda como intérpretes e animadoras. Assim, segundo HAGUETTE, “o pesquisador assume uma dupla postura, a de observador crítico e de participante ativo” (idem, p.128).

Podemos dizer que onde há ação humana, há necessariamente uma multidimensionalidade simbólica e imaginária, e o fazer-pesquisa não foge a essa regra. Está implícita aí a subjetividade dos atores sociais, suas definições ou consciência possível da situação. E é essa que buscamos captar como objeto.

Nesta pesquisa, a relação de participação da prática científica nos desafiou a ver e a compreender os sujeitos e seus mundos, tanto por meio de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e político que, constituindo a razão da prática, constituiu igualmente a razão da pesquisa. Isso não porque uma fração obediente de sujeitos populares participou subalternamente da pesquisa, mas porque uma pesquisa coletiva participa organicamente de momentos do trabalho de classe, quando ela precisa se reconhecer no conhecimento da ciência (BRANDÃO, 1987).

Essa perspectiva metodológica possibilitou criar condições para que nós, professoras-pesquisadoras, e o grupo de participantes nos tornássemos capazes de responder com maior eficiência às situações em que vivemos, em particular, sob a forma de diretrizes de ação transformadora. Neste contexto, portanto, emergiu a necessidade de se utilizar técnicas de coleta de dados que corroborassem essa visão.

Tomando a realidade empírica como campo específico da ciência, destacamos a importância da observação como meio para compreender pessoas, coisas, acontecimentos e situações. Para tanto, aponta Franz Victor Rudio (1980, p.33), não basta apenas ver, sentir, ouvir, tocar etc., é necessário examinar, auscultar, “observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade”. Nesse sentido, um dos instrumentos utilizados para coleta de dados foi a *observação direta (participante)*.

Um trabalho de observação participante pressupõe o contato direto das pesquisadoras com o fenômeno observado. Esse instrumento, segundo Raymond Quivy & Lue Van Campenhout (1992), é particularmente adequado à análise do não-verbal e daquilo que ele revela, tais como: os códigos de comportamento, a relação com o corpo e os traços culturais. De acordo com RUDIO (op.cit., p.33, grifo do autor), “não podemos observar *tudo* ao mesmo tempo. Nem mesmo podemos observar *muitas coisas* ao mesmo tempo. Por isso uma das condições fundamentais de se observar bem é *limitar e definir* com precisão o que se deseja observar”. Segundo ele, isso garante a validade da observação.

Desta forma, elaboramos uma *matriz analítica de observação*, a qual considerou os seguintes aspectos: o por quê, para quê, como, o quê, e quem observar. Nessa, tiveram destaque aspectos da dinâmica de cada aula, tais como: o desenvolvimento das atividades (objetivos, conteúdos e encaminhamentos),

as relações inter-pessoais, o comportamento dos participantes, as possíveis aprendizagens e dificuldades e as condições de experiência desenvolvidas no decorrer das aulas-encontro, além de aspectos gerais. Estas informações foram, diariamente, registrados em um diário de campo, atentando para a necessidade de se ter fidelidade aos fatos, sem misturá-los aos nossos desejos e avaliações pessoais. Quando possível, o registro também foi realizado por meio de filmagens e fotografias, buscando momentos marcantes do grupo, posturas, dificuldades etc.

Tendo já se fixado o grupo participante e constituído o campo de investigação, no segundo mês de atividades realizou-se uma *entrevista coletiva semi-estruturada*, tendo sido deflagrada a partir de uma vivência de expressão artística/corporal, o desenho do próprio corpo. Essa, de cunho exploratório, visou conhecer a opinião do grupo acerca de temas relacionados aos eixos elencados no projeto de pesquisa. Neste processo, o *tempo* era fundamental para que todos pudessem expor suas idéias e opiniões. Os desenhos também compuseram o "mosaico" dos dados analisados, a partir dos aspectos apontados por cada um.

Um outro instrumento, o qual denominamos de *avaliação escrita* também foi aplicado. Esse, de cunho avaliativo, buscou obter informações acerca das sensações despertadas pelas vivências propostas até aquele momento; a relação destas atividades com o cotidiano; a compreensão dos limites e possibilidades e das transformações do corpo; a relação com o grupo e a opinião sobre as atividades desenvolvidas até então. Resumidamente, pretendíamos verificar a influência das aulas no processo de construção de novos significados para as práticas corporais.

Como último instrumento, utilizamo-nos da técnica de entrevista semi-estruturada. Essa, retomando os eixos norteadores da pesquisa, visou identificar as opiniões do grupo, após a vivência das atividades e a perspectiva da experiência re-significada. Objetivou acumular informações sobre as possíveis aprendizagens corporais, fruto da experiência vivenciada. Consideramos, nesse caso, a noção de entrevista em profundidade, a qual possibilita um diálogo profícuo entre entrevistador e entrevistado. Atentamos para um olhar cuidadoso sobre este momento, que constituiu um material rico em que pudemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual (MINAYO, op.cit.).

Quanto à organização e análise dos dados, essa seguiu os seguintes passos: ordenação, classificação e análise propriamente dita. Esse exercício conduziu a uma teorização sobre os dados, possibilitando confrontar a abordagem teórica e o apontado pela investigação. Os resultados foram sistematizados a partir dos objetivos propostos inicialmente e das categorias de análise elencadas na pesquisa, nomeadamente “cuidar de si” e “maturidade”, que se constituíram como a especificidade desse Subprojeto³⁶.

Nesse exercício, emergiu a necessidade de realização de um trabalho de triangulação dos dados. Segundo Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987, p.138),

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

Há três aspectos ou ângulos de enfoque a serem considerados nesse exercício de co-relacionar os dados através da técnica de triangulação. O primeiro se refere aos processos e produtos elaborados pelo pesquisador, averiguando as percepções, comportamentos e ações dos sujeitos. O segundo ângulo de enfoque refere-se aos elementos produzidos pelo meio do sujeito. A terceira perspectiva de análise refere-se aos processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito.

O tratamento desse material recolhido no campo seguiu o método hermenêutico-dialético, em que

a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem como ponto de partida o *interior da fala*. E, como ponto de chegada o *campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala*” (MINAYO, op.cit., p. 77, grifos da autora).

³⁶ Essas categorias de análise estão apresentadas e discutidas em outro texto desta mesma coleção, denominado “Cuida(do) corpo. Experimentações acerca do ‘cuidar de si’ como perspectiva de superação ao ‘culto ao corpo’, a partir de uma proposta com as práticas corporais na maturidade”.

Isso relevando que não há consenso e nem ponto de chegada no processo de produção do conhecimento, uma vez que a ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta.

DE QUE ÓLEO ESTAMOS FALANDO...

As práticas corporais vivenciadas foram propostas a partir do entendimento da cultura corporal e de movimento³⁷. Essa perspectiva possui um traço conceitual mais global que, além de caracterizar toda a produção de movimento da humanidade ao longo de sua história, igualmente concretiza as práticas culturais nas quais o movimento humano é o principal elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas por diferentes sociedades e/ou grupos.

Sendo assim, compreendemos as práticas corporais como expressões concretas de formas de educação do corpo, de descobertas e vivência de prazeres, as quais são carregadas de valores, ideais de corpos, saúde, beleza e até mesmo de felicidade. Nesse sentido, trabalhamos com uma proposta que busca a saúde integral ao longo do curso da vida.

Nessa proposta de intervenção, de re-significação das práticas corporais para/na maturidade no contexto contemporâneo, construímos alguns resultados, não lineares, que foram desde a redução do nível de estresse até o alcance de um estado harmonioso de equilíbrio corporal. Acreditamos que o alinhamento corporal, os exercícios respiratórios e a recuperação do potencial pessoal de relaxamento favoreceram a harmonização energética e o restabelecimento de um certo equilíbrio. A musculatura foi trabalhada de forma em que não houvesse encurtamentos, porém, firmeza e eficiência para todas as possibilidades, desde a força e a rapidez, até a delicadeza e a precisão. Com o trabalho, intentamos (re)descobrir a alegria do movimento, (re)descobrir prazeres, conhecer e, talvez, superar limitações, ao mesmo tempo em que se constituiu um ambiente possível para o exercício de uma atitude mais justa, amorosa e paciente para com todos. Essa proposta cumpre uma função tanto

³⁷ Esta conceituação é bem desenvolvida pelo Coletivo de Autores (1992) e por Elenor Kunz (1991).

preventiva quanto curativa, sobretudo, para os adultos que já atingiram a maturidade.

Como base do processo de intervenção, foram eleitos quatro eixos temáticos principais, quais sejam: 1) consciência do corpo (auto-conhecimento, corpo-cultura-natureza); 2) cuidar de si (ser merecedor de cuidados, tempo para si, autonomia, cuidar do outro); 3) significados da exercitação corporal (alegria de “se-movimentar”, re-significação das práticas corporais); 4) concepção de maturidade (saber lidar com as transformações do corpo, limites e possibilidades). Esses temas foram problematizados no decorrer das aulas-encontros³⁸ e associados a determinadas propostas de movimento.

Como eixos transversais dentro do trabalho corporal proposto, destacamos os *exercícios respiratórios & de alongamento (alinhamento corporal, posturas)* que, ao nosso ver, constituem o fundamento para a percepção-de-si-no-mundo. Ainda, perspectivamos permear a movimentação proposta pela *ludicidade e sensibilização*, buscando a *ampliação da consciência corporal* e do *auto-conhecimento*.

“PORTAS” COM DOBRADIÇAS ENFERRUJADAS...

Partimos desses princípios para efetivarmos a proposta de intervenção com um grupo de adultos, entretanto, é fundamental destacar que no decorrer do processo de pesquisa, que é dinâmico, ela foi construída coletivamente, por meio da relação dialética entre as professoras-pesquisadoras e as alunas-pesquisadas.

Nesse ínterim, é preciso ressaltar que esse processo de construção coletiva é característico da forma de fazer-pesquisa qualitativa, uma vez que ela passou por um processo de envolvimento das professoras-pesquisadoras coordenando uma série de intervenções pedagógicas, que foram alterando o contexto, influenciando os sujeitos, e por eles sendo influenciadas.

Nesta pesquisa, o grupo de participantes constituiu-se por meio de adesão voluntária³⁹. Desconsideradas as desistências iniciais, ele se fixou num

³⁸ O termo aulas-encontro foi uma caracterização surgida no interior do próprio grupo, dado o caráter de socialidade presente no grupo.

número de quinze participantes, dentre esses, quatorze mulheres e um homem⁴⁰, com idades variando entre quarenta e cinco e sessenta e sete anos, sendo a média aproximadamente de cinquenta e quatro anos. Destas, a maioria reside em bairros circunvizinhos à UFSC - local onde foram realizadas as aulas-encontro -, e algumas em bairros mais distantes.

Quanto ao nível sócio-econômico⁴¹, as alunas-pesquisadas foram questionadas acerca da renda familiar, ocupação profissional, tipo de moradia, estado civil e número de filhos. A informação acerca da renda familiar apontou que os salários variaram entre R\$ 500,00 (quinhentos reais) e R\$ 2.300,00 (dois mil e trezentos reais) e a renda familiar, entre R\$ 670,00 (seiscentos e setenta reais) e R\$ 3.000,00 (três mil reais). A profissão citada pela maioria foi “do lar”, mas também houve odontóloga, nutricionista, arquiteta, cozinheira e duas aposentadas. A maioria reside em casa própria, é casada, com a média de dois filhos por casal.

As alunas-pesquisadas foram questionadas também quanto a expectativa, objetivos e motivação em relação ao projeto. Nesses três itens, as respostas foram bastante semelhantes: *prevenir doenças futuras, correções dos movimentos, emagrecer, conseguir realizar os movimentos com prazer, novas amizades, conhecer o corpo, diminuir o estresse, postura, ter qualidade de vida, melhorar a saúde, respiração, superar medos, sociabilidade, prática física, prevenção, despertar o gosto pela atividade física e aprender novos exercícios.*

Na questão referente a problemas de saúde, foram citados com maior frequência problemas ósseo-articulares e ligamentares, como artrose, tendinite e osteoporose. Também a maioria registrou problemas de coluna, como dores lombares, escoliose, hérnia de disco e bico de papagaio. Além disso, grande número citou problemas relacionados a circulação sanguínea, tais como pressão alta, má circulação, varizes e obesidade.

Ressaltamos que a definição dessa amostragem não representa a possibilidade de generalização dos resultados encontrados em relação a outros

³⁹ Foi exigido um único pré-requisito para realização da inscrição no grupo, qual seja o de possuir idade igual ou superior a 45 anos. Não que entendamos que é a partir dessa idade, necessariamente, que o sujeito ingressa na maturidade, mas, por ser preciso estabelecer um critério para a formação do grupo, sem que a proposta se caracterizasse como um trabalho voltado para a chamada “terceira idade”.

⁴⁰ Em virtude desse dado, nos referimos, no decorrer deste artigo, aos participantes da pesquisa sempre no gênero feminino.

⁴¹ Aqui é preciso considerar que não temos informações acerca do nível de escolaridade, uma vez que, por uma falha que só foi percebida ao final do trabalho, esse item não constou no questionário inicial.

contextos, mas representa a voz de sujeitos sociais vinculados ao problema de investigação. Acreditamos, assim, que a partir desse grupo pudemos abordar as múltiplas dimensões do problema da pesquisa.

DESENFERRUJANDO AS DOBRADIÇAS...

A partir da formação desse grupo, o campo de investigação empírica se efetivou através da proposição/experimentação de vivências de diferentes práticas corporais no âmbito da cultura corporal e de movimento. Foram realizadas, no total, sessenta aulas-encontro, sendo que aconteceram duas vezes por semana, às segundas e sextas-feiras, com duração de uma hora cada, realizadas em sala específica ou ao ar livre.

As aulas-encontro foram, em sua grande maioria, acompanhadas pelas três professoras-pesquisadoras, sendo que uma conduziu as atividades, enquanto as outras duas observaram e realizaram os registros e, quando necessário, fizeram intervenções pertinentes às atividades que se realizaram. A cada dia, os papéis se revezaram.

A perspectiva de re-significação das práticas apontou a necessidade de que cada aula-encontro fosse tematizada (corpo-cultura-natureza; limites corporais; coragem e confiança, etc.), destacando objetivos, conteúdos, encaminhamentos, discussões e avaliações. Essas temáticas foram elaboradas a partir dos objetivos do projeto e re-elaboradas a partir dos interesses e necessidades que captamos do grupo ao longo da pesquisa. Arriscamos, nesse ínterim, dizer que, no exercício – ora individual, ora coletivo - do planejamento e escolha do trabalho e temáticas propostas, além do conhecimento e domínio do(s) conteúdo(s), a intuição e a sensibilidade pautaram o processo.

As atividades propostas foram bastante variadas, sendo apresentadas em cada aula-encontro novas vivências referendando algum assunto específico. Apesar disso, houve a preocupação em se apresentar um *continuum* no planejamento, ou seja, recuperar, a cada encontro, as experiências vivenciadas anteriormente.

O trabalho tinha início com o grupo formando um grande abraço coletivo em círculo para uma conversa inicial. Naquele momento era apresentado o tema da aula, seus objetivos, bem como comentários, encaminhamentos

e avaliações da aula anterior. No decorrer do processo, à medida que o grupo estreitava seus laços de afetos, também passou a se constituir num momento de contar novidades, dar informes, fazer convites e dar justificativas ao grupo. Por essas situações as aulas ganharam outra dimensão, além dos aprendizados sobre seus corpos e movimentos, somou-se a dimensão do encontro, das trocas, do contato, dos olhares, dos risos, dos afetos... Por isso, a denominação aulas-encontro.

Em seguida, o círculo se ampliava, para que cada uma tivesse mais espaço. O círculo também se constituiu numa formação em que cada uma pôde ver e ser vista por todas. Neste momento era realizada uma seqüência de três respirações profundas – que implicava em inspirar e expirar pelo nariz, ampliando ao máximo a capacidade respiratória e movimentando principalmente a região abdominal –, visando integrar, centrar, enraizar. Esse ritual caracterizava um alerta para o qual, a partir daquele momento, o foco de nossa atenção se centraria no corpo. A partir daquele instante, o corpo se tornava um espaço sagrado, portanto, um lugar de cuidado. “Cuidar de si”⁴² (e do outro) constituía a principal tarefa.

Após um dos encontros ter sido tematizado com os “ritos tibetanos” (KELDER, 2004), o grupo solicitou que também essa atividade fosse incluída nesse ritual diário. Trata-se de cinco propostas de movimentos (globais), inspirados em posições do yoga, em que cada um exige um trabalho de força, alongamento, equilíbrio e respiração. São movimentos simples, que tem o papel de acionar, potencializar e harmonizar o funcionamento dos centros de energia do corpo. O autor coloca que eles devem ser realizados diariamente, iniciando com três repetições de cada rito, não ultrapassando vinte e uma repetições por dia. Cumpre destacar que a proposta apresentada baseia-se num ritual praticado há milênios nos mosteiros do Tibete.

Em relação à parte principal das aulas-encontro, esta variava em termos de sua formação e organização interna, bem como em relação aos materiais utilizados, seja em círculo ou aleatoriamente pelo espaço, seja dançando, de olhos vendados ou se tocando, seja no colchonete, na pista de corrida ou nas árvores de um bosque. Entretanto, seu início era marcado com uma apresentação dos fundamentos teórico-metodológicos e contextualização da

⁴² Essa concepção é discutida em maior profundidade por Leonardo Boff (2001).

temática a ser tratada no dia. Algumas vezes também isso aconteceu durante a própria vivência corporal.

Ao término de cada aula-encontro, novamente o grupo se reunia em círculo para analisar e avaliar a experiência corporal daquele dia. As reflexões realizadas no decorrer da vivência, ou imediatamente após, caracterizavam e reafirmavam a intensidade da experiência, uma vez que as sensações corporais ainda pulsavam pelo corpo.

Diferentes técnicas de trabalho corporal foram experimentadas, elaboradas e (re)significadas, como: massagens (reflexologia, relaxante), Iyengar yoga, técnicas circenses, danças, antiga-nástica, relaxamentos, caminhadas, eutonia, bioenergética, meditação, além de propostas de sensibilização para ampliação da consciência corporal e do autoconhecimento. Essas diferentes técnicas permitiram vivenciar o(s) toque(s), o(s) desequilíbrio(s) e o equilíbrio, o(s) medo(s) e a coragem de experimentar o auto-controle, a(s) insegurança(s) e a segurança, o(s) desconforto(s) e o bem estar, enfim, as sensações do corpo, a (re)descoberta da alegria do “se-movimentar” e o conhecimento dos limites e o (re)conhecimento das possibilidades de superação dessas limitações.

PASSANDO O ÓLEO...

Para ilustrar um pouco como lidamos com essas propostas durante as intervenções, consideramos importante destacar momentos de algumas aulas-encontro.

1) Uma das primeiras aulas-encontro teve como tema principal a questão da respiração. O propósito dessa aula-encontro foi possibilitar a vivência da *respiração profunda e consciente ou completa*, baseada nos princípios dos *pranaiamas* da yoga. Ainda, despertar a percepção do ritmo respiratório individual, de sua associação com estados emocionais e a possibilidade de controle de tais estados, pelo domínio da respiração.



A respiração profunda consiste em iniciar a inspiração do ar pelo nariz, expandindo a musculatura abdominal, seguida pelas costelas e depois pelo peitoral e a expiração do ar pela boca, iniciando pelo relaxamento do peitoral, depois das costelas e, por fim, da região abdominal. Essa forma de respiração exige a consciência constante no movimento e induz a um estado de tranquilidade e relaxamento. Nessa aula-encontro, o trabalho respiratório e a percepção de si foram vivenciados a partir de diferentes movimentos e posturas.

Como ocorre uma maior oxigenação no corpo, principalmente no cérebro, algumas alunas-pesquisadas manifestaram que ficaram um pouco tontas com as repetições dos movimentos. Algumas relataram que só tendo a oportunidade de realizar o movimento completo é que se deram conta de que no dia-a-dia a respiração é apressada, feita pela metade, num ritmo que acompanha o ritmo acelerado do meio em que vivem. Outras manifestaram que realizar esse movimento a todo instante é muito difícil, mas que já começaram aos poucos a recordar dessa aula em momentos do cotidiano, como quando estão nervosas e então param e pensam que precisam respirar fundo. Outras, ainda, manifestaram que ficaram cansadas, porque não são acostumadas com isso, por isso, realizar a respiração completa é mais um exercício que exige esforço do que uma atividade que proporciona relaxamento e descontração. Algumas comentaram sobre a sensação de bem-estar proporcionada por ficar durante poucos minutos respirando corretamente, além da importância de aprender a (re)educar a respiração.

2) Num outro exemplo, buscando trabalhar e tematizar a idéia do “cuidar de si” e do outro, foram formadas duplas para realização da proposta denominada “espelho”. A professora-pesquisadora e uma das alunas-pesquisadas demonstraram a atividade, que consistia em, de frente uma para a outra, uma iniciar um movimento, enquanto a outra, atentando ao corpo da colega, o seguia. A professora-pesquisadora enfatizou a concentração, respiração e principalmente o olhar cuidadoso e o uso da criatividade. O clima que se estabeleceu no grupo foi de concentração plena, todas se entenderam muito bem e realizaram movimentos bastante amplos, além de vários exercícios de alongamento. Percebeu-se que o grupo estava criando identidade.

O grupo considerou a atividade muito boa, uma vez que trouxe sentimentos como paz, harmonia, concentração, relaxamento e vivência motora; além de destacar a importância de observar as pessoas, aprender com o outro

e ver/sentir a cumplicidade que se estabeleceu, posto que, espontaneamente, se tocaram e se acariciaram. Interessante notar que quem observava de fora a atividade não sabia qual das pessoas da dupla iniciava os movimentos.

3) Trazendo novamente ao contexto do grupo o tema do “cuidar de si”, foi proposta uma aula baseada em uma técnica de massagem oriental, denominada reflexologia. Trata-se de uma massagem na planta dos pés, que tem como referência os meridianos energéticos do corpo, a partir da medicina oriental.

A professora-pesquisadora entregou um material sobre reflexologia em que estava a fotocópia da planta dos pés direito e esquerdo com o mapa de cada ponto dos pés explicando a que órgão em nosso corpo ele está relacionado. As alunas-pesquisadas ficaram impressionadas e foram convidadas a olharem seus pés e o tocarem. A professora-pesquisadora orientou para que fossem formadas duplas, para que uma massageasse o pé da outra, enquanto apresentava um óleo de amêndoa doce, explicando que era importante utilizar um óleo para que no momento do toque, houvesse um deslizamento melhor.

Cada uma usou um pouco de óleo nos pés de sua colega, e foram efetuando a massagem nos pontos em que a professora-pesquisadora foi orientando. Em alguns pontos elas comentaram estar sentindo o órgão correspondente. Os pontos referentes à dor na coluna e dor de cabeça foram muito comentados, pois elas disseram que agora saberiam como aliviar essas dores. Na realização da massagem, percebemos como as alunas-pesquisadas se envolveram, mostrando atenção e cuidado com o corpo de sua colega. Ao final da massagem, a professora-pesquisadora convidou a todas para olharem seus pés e perceberem se havia alguma diferença. Elas comentaram que o sentiam mais leves e até mais sensíveis. Comentaram que a aula foi muito boa, que relaxaram, sentindo uma sensação de harmonia e serenidade.

4) Em outro momento, buscando a relação corpo-natureza, foi proposta a realização de uma caminhada no bosque do planetário da universidade. A orientação durante a caminhada referiu-se a perceber a natureza e a realizar respirações mais profundas, aproveitando o “ar puro”. O ritmo empregado foi mais lento, a fim de possibilitar o reconhecimento do espaço e a sua riqueza.

Durante o percurso, as alunas-pesquisadas teceram vários comentários sobre não saberem da existência de lugares tão bonitos dentro da universidade e de como esse passeio suscitou lembranças de suas infâncias e as brincadeiras

que realizavam ao ar livre, em meio à natureza. Também lembraram de como era o espaço da universidade antes de terem sido construídos os prédios dos centros que abrigam os cursos e a parte administrativa. Outros comentários também foram feitos: *“a pureza do ar”*, *“o frescor debaixo das árvores”*, *“o silêncio”*, *“a calma e a tranqüilidade que a natureza proporciona”*.

5) Também no espaço do bosque da universidade, em outra aula-encontro, foi proposta uma atividade de caminhar entre as árvores e, ao encontrar uma, realizar algum movimento em conjunto. Foram realizadas atividades como: abraçar a árvore, pendurar e balançar nos galhos, tentar subir e exercícios de alongamento. Em seguida, todas realizaram movimentos, tais como saltar sobre os troncos caídos, sendo que, nos mais altos, eles foram transpostos com auxílio das mãos; caminhar sobre eles, algumas vezes de mãos dadas. Ao encontrarmos um lugar onde havia várias árvores próximas, cada uma se aproximou de uma e, ao sinal, trocaram de lugar com a da outra colega. O clima foi de descontração e riso, manifestando o ser lúdico presente em cada uma. No final, cada uma, estando próxima a sua árvore, num momento de introspecção, percebeu os detalhes daquele lugar.

6) Percebendo a necessidade de trabalhar a confiança de cada um sobre si mesmo e no outro, a coragem de se lançar a desafios e o exercício da criatividade, em uma das aulas-encontro foram propostas atividades como formação de pirâmides humanas e construção de figuras com os corpos em grupo. A aula-encontro tematizou durante todas as atividades sobre a questão de confiança e respeito mútuo e sobre as sensações de superação de limites, medos e inseguranças. Os movimentos propostos se colocaram como desafios.

As alunas-pesquisadas, no primeiro momento, mostraram-se receosas, algumas até manifestaram-se incapazes de realizar determinadas tarefas. Porém, no decorrer da aula-encontro, a confiança nas colegas e a persistência as fizeram superar limitações que inicialmente manifestavam que tinham. Com o passar do tempo, as alunas-pesquisadas foram se soltando e percebendo que, a partir de um trabalho realizado coletivamente, elas eram capazes de realizar atividades que não acreditavam que seria possível. Os relatos versaram sobre tais sensações de vitória, individual e coletiva, e as expressões nos rostos/corpos das alunas-pesquisadas permitiram visualizar a sensação de realização e de não estar acreditando que estavam fazendo aquilo tudo que fora proposto, equilibrar-se sobre as pernas das colegas, formar figuras que

exigiam flexibilidade, equilíbrio, força e, acima de tudo, criatividade: “nunca que eu ia imaginar que um dia eu ia fazer isso”; “não acredito que estou conseguindo”; “olha eu aqui em cima”.

7) A pedido das alunas-pesquisadas, uma das aulas-encontro trouxe como tema central o yoga. Inicialmente, a professora-pesquisadora que conduzia a atividade apresentou o significado do yoga (união, harmonia, conjugação, interiorização e consciência). O grupo realizou uma mantralização⁴³. Em seguida, a professora-pesquisadora propôs alguns minutos de meditação, em que todas deveriam permanecer sentadas com os olhos fechados exercitando a concentração. Depois, o grupo foi convidado a executar algumas posturas (*ásanas*) em pé e no colchonete. Por fim, repetiram o mantra *om* três vezes novamente.

Na avaliação da turma, a aula foi boa, porém, cansativa. Algumas manifestaram sucesso em conseguir permanecer nas posições. Comentaram sobre a importância da respiração para o relaxamento da musculatura e como quando se vai respirando, o corpo relaxa e as pessoas conseguem realizar os movimentos, “a gente cria barreiras, mas quando relaxa, consegue”. Falaram sobre as sensações despertadas, como leveza, relaxamento e cansaço. Também atentaram para a necessidade de experimentar as posições até encontrar a melhor, mais confortável e que é preciso se escutar para isso.

Esses comentários podem parecer contraditórios num primeiro momento, no entanto, a referência ao cansaço diz respeito ao trabalho proposto ter sido experimentado no limite corporal de cada um. Sem se exceder, as posturas (*ásanas*) do yoga trazem essa percepção ao corpo. Apesar do “não-movimento”, a concentração de energia, a atenção demandada a cada detalhe da postura e a força direcionada à manutenção do equilíbrio corporal, exigem esforço. Mas esse esforço não significa dispersão de energia, pois a concentração e a associação da respiração, reenergizam e trazem a percepção de um revigorar-se. Assim, a leveza e o relaxamento são experimentados pelo realinhamento, reorganização corporal e pelo trabalho de alongamento exigido das posturas.

Em todas as aulas-encontro, as alunas-pesquisadas eram sempre chamadas a perceber e identificar as sensações que iam permeando cada atividade realizada, com a intenção de fazer com que se concentrassem e perce-

⁴³ Mantralizar significa projetar sons denominados universais e que têm diferentes funções, sendo uma delas a harmonização.

bessem o centramento do corpo, a respiração, e a manifestar sensações, dificuldades e possibilidades acerca do vivido. Como meio de auxiliar na experimentação das diferentes propostas de movimentações, ressaltávamos a importância da associação da respiração e do alinhamento corporal.

É importante destacar que, em cada aula-encontro, lidamos com uma questão ética, o cuidado, o respeito, os limites dos corpos, compreendidos não como máquinas ou objetos a serem manipulados e comandados, mas como seres humanos em movimento no mundo, em relacionamento com as coisas e com os outros. “Corpo como inscrição que se move e, assim, permite ser levado(a) para muito além de todo começo possível (SOARES, 2001 p.96).

PUXE-EMPURRE...

A perspectiva de apresentar uma práxis renovadora no campo da vida se constituiu num trabalho árduo, porém, prazeroso e demasiadamente rico em trocas de experiências e aprendizados, não apenas no sentido acadêmico, mas também no sentido das relações sociais que se estabeleceram tanto no campo de investigação, como nos bastidores do fazer-pesquisa.

Relacionarmo-nos com esses corpos (sujeitos) carregados de desejos, intencionalidades, medos, angústias, expectativas e contradições, que são como os nossos, exigiu de nós, professoras-pesquisadoras, um olhar sempre atento às questões que permearam o processo da pesquisa, nas suas múltiplas dimensões. Isso sem caracterizar um distanciamento entre os “fazedores” da pesquisa e suas participantes, mas um engajamento necessário e possível dentro da metodologia utilizada.

No contexto dessa metodologia, destacamos que representou um grande desafio a experiência de fazer pesquisa coletivamente. Em muitos momentos do caminho nos equivocamos, acreditando que todas haviam tido o mesmo entendimento sobre questões práticas e teóricas que se sobressaíram ao longo das experiências no Subprojeto. Às vezes, também, as diferenças em termos das próprias limitações, convicções, conceitos e modos de fazer das professoras-pesquisadoras se manifestaram e, nestes momentos, um largo processo de discussão se efetivou no sentido de que cada uma pudesse compreender a si própria e à outra, ampliando as perspectivas e visões do/sobre mundo.

Mesmo com a presença de alguns tensionamentos no decorrer do processo, sentimos que pudemos contribuir no sentido de construir um entendimento sobre as possibilidades e limites da inclusão de práticas corporais na vida dos indivíduos quando na maturidade, no contexto contemporâneo. Isso sem conceber os resultados como estáticos e definitivos, afinal, entendemos que eles se constituem numa aproximação da realidade social, que não pode ser reduzida a nenhum dado de pesquisa. Desta forma, o produto final de análise deve ser encarado de forma provisória e aproximativa, uma vez que

em tudo isso, é preciso não esquecer de uma coisa: ciência é coisa humilde, pois se sabe que a verdade é inatingível. Nunca lidamos com a coisa mesma, que sempre nos escapa. Aquilo que temos são apenas modelos provisórios, coisas que construímos por meio de símbolos, para entrar um pouco no desconhecido (ALVES, 1989, p.17).

Respeitando a dinamicidade do processo de pesquisa, destacamos que ficaram algumas lacunas que ainda podem ser preenchidas nesse campo de discussão. Nesse sentido, destacamos que a proposta terá continuidade, pois houve a manifestação unânime do desejo de continuidade do projeto entre os participantes. Assim, o grupo permanecerá com as aulas-encontro em 2005, mas, desta vez, oferecidas em um outro projeto de extensão da UFSC, o que pode representar uma nova possibilidade de se aprofundarem questões que dizem respeito a essa problemática, constituindo novas pesquisas.

Essa solicitação das alunas aponta a necessidade da proposição de trabalhos de práticas corporais para/na maturidade que atendam as necessidades destes corpos interessados e carentes em (re)aprender a cuidar de si. Consideramos importante compreender a existência destes corpos maduros que, à medida em que constroem suas histórias e deixam marcas em si e nos outros, as contam/desvelam a cada momento, ora timidamente, ora alegremente, deixando transparecer os significados e os sentidos que atribuem à vida.

Re-significando o “se-movimentar” e sua importância para a vida, conjugamos sensibilidade, poesia e alegria com um olhar crítico e atento de professoras-pesquisadoras comprometidas em construir um mundo mais humano. Sendo assim, a partir da experiência construída e vivenciada no Subprojeto Práticas Corporais na Maturidade, ousamos afirmar a possibilidade de construir, não somente em espaços públicos, propostas de práticas

corporais no âmbito do lazer, as quais alcancem as reais necessidades de corpos-sujeitos de sua história.

Referências - A essência...

- ALVES, R. Ciência, coisa boa... In: MARCELLINO, N. C. (Org.) **Introdução às ciências sociais**. 3ª ed. Campinas-SP: Papirus, 1989.
- BOFF, L. **Saber cuidar**. Ética do humano – compaixão pela Terra. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRANDÃO, C. R. (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- HAGUETTE, M. T. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.
- KELDER, P. **A fonte da juventude**. 7ª ed. São Paulo: Best Seller, 2004. Vol. 1 e 2.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. C. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa – Portugal: Grandina, 1992.
- RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.
- SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas, SP: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.
- SILVA, A. M. et al. **Projeto Integrado de Pesquisa**. As práticas corporais no contexto contemporâneo: explorando limites e possibilidades. Florianópolis: UFSC, 2003.
- SOARES, C. L. O corpo nosso de cada dia: para onde ele caminha? **Motrivivência**, ano XII, n.16, março/2001. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001, p. 95-97.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



NUNCA DESISTA, LUTE!



Formação de educadores do movimento hip hop: impasses e possibilidades

ASTRID BAECKER ÁVILA
PATRÍCIA DANIELE LIMA DE OLIVEIRA
LANA GOMES PEREIRA

A pesquisa-ação “Hip-Hop, Movimento e Cidadania” teve o intento de analisar as práticas pedagógicas e o processo de formação desenvolvido com os educadores do Movimento Hip Hop⁴⁴ (MHH). Buscamos verificar quais as modificações ocorridas na prática pedagógica realizada por estes, ao trabalharem com oficinas de Graffiti, Break, DJ e MC, na Sede Social do Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos da Coloninha, em Florianópolis⁴⁵. Perguntamo-nos em que medida houve re-significação da prática pedagógica desenvolvida por estes agentes, comparando as oficinas realizadas depois do início da formação com as que ministravam anteriormente. Assim, analisamos o desenvolvimento do processo de formação percebendo as modificações ocorridas, mediante os limites e os avanços observados em suas intervenções pedagógicas.

⁴⁴ Com idade entre 19 e 25 anos.

⁴⁵ O local para a realização das oficinas localizava-se no bairro Coloninha, na parte continental de Florianópolis. As oficinas ocorriam duas vezes por semana (no total foram 39 sessões), com duração de uma hora e meia cada. O grupo que freqüentava as oficinas era constituído de 20 crianças e jovens (com idade de 8 a 20 anos, sendo 13 meninos e 7 meninas), em sua maioria estudantes do Colégio Estadual Irineu Bornhausen. No total, 47 pessoas freqüentaram as oficinas. O nível sócio-econômico dos participantes das oficinas era de baixa e média renda.

Pretendemos, com esse Subprojeto, contribuir para o objetivo geral da pesquisa integrada, que trata de investigar as possibilidades de re-significação das práticas corporais contemporâneas a partir de princípios que possibilitem a cidadania e a emancipação humana. Questionamos, mais especificamente, quais as condições, ao tratarmos dos elementos do Hip Hop, de intervir por meio de suas práticas corporais na formação humana, na construção da cidadania e na contribuição para a busca da emancipação humana, a qual só é possível com a superação da sociedade capitalista. Bem como identificar, nas práticas corporais desenvolvidas nas oficinas de Hip Hop, elementos capazes de possibilitar uma prática pedagógica que propicie a re-significação das mesmas, almejando um processo de construção da consciência de classe⁴⁶, necessária para o processo de transformação social.

Importante destacar alguns aspectos em que este Subprojeto distingue-se dos outros que compõem a pesquisa, pois neste caso não são as pesquisadoras-professoras vinculadas a Universidade que ministram as oficinas e sim os pesquisadores-educadores do MHH. Sendo assim, o processo de formação desenvolvido com os mesmos, e as suas mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas oficinas, constitui nosso principal foco. Isso requer determinada postura metodológica, pois, ao se tratar de uma pesquisa-participante, “remete à necessidade não só da inserção do pesquisador no meio, como uma participação efetiva da população pesquisada no processo de geração de conhecimento, concebido fundamentalmente como um processo de educação coletiva” (HAGUETTE, 1987, p.95). O que gerou a necessidade de um período de preparação do grupo dos pesquisadores, desde a preparação das bolsistas – em relação à forma como faríamos a aproximação e de pensar estratégias para que os educadores do MHH participassem da pesquisa na condição de sujeitos e não de objetos da mesma –, até a própria formação do grupo de pesquisadores. Este é composto por uma coordenadora do Subprojeto, duas bolsistas e seis integrantes do MHH.

Essa fase foi considerada a mais difícil da pesquisa, pois foi necessário construir uma relação de confiança entre pessoas desconhecidas, num breve espaço de tempo. A discussão sobre o recorte da pesquisa encontrou alguns limites iniciais, pois não sabíamos ao certo quem seriam os participantes das

⁴⁶ Ver Karl Marx, *Ideologia Alemã*.

oficinas, já que seu engajamento era algo voluntário e condicionado a nossa possibilidade de divulgação das mesmas.

Faz-se necessário esclarecer que o encontro entre as professoras (coordenadora e bolsistas) com os educadores do MHH deu-se devido à convergência de nossos interesses, pois os educadores haviam planejado difundir o seu Movimento nas periferias, mediante oficinas de seus quatro elementos (Grafitti, Break, DJ e MC) e as pesquisadoras da Universidade procuravam por educadores do MHH com tal interesse.

O desenho da pesquisa foi se constituindo num movimento dinâmico entre os distintos espaços de encontro. Compartilhamos com o pensamento de HAGUETTE (idem, p.103), quando diz que

as questões devem ser elaboradas mais dentro de uma perspectiva de questionamento do que obtenção de resposta. Na verdade, elas se destinam à produção de um efeito de conhecimento dentro da atividade mental dos respondentes e de uma avaliação crítica sobre sua condição.

A formação dos educadores do MHH, que ministravam as oficinas, ocorria em uma reunião semanal (no total foram 21 sessões), com duração de duas horas, na maioria das vezes nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A coordenadora do Subprojeto e as bolsistas reuniam-se semanalmente, sendo sua frequência determinada pelas necessidades da pesquisa. Ocorria entre estas, no mínimo, uma reunião semanal com duração de três horas.

Como o processo de formação ocorre de forma dinâmica, utilizamos de diversos instrumentos para obtermos elementos que nos proporcionassem um diálogo com a realidade, com o processo de formação e a intervenção realizada na Coloninha. Sendo assim, utilizamos os seguintes instrumentos: diário de campo das oficinas, diário de anotações das reuniões de formação, transcrição das falas das aulas-encontro de formação, questionário para os educadores, entrevista inicial com os educadores, entrevista final com os educadores, questionário para os participantes das oficinas, vídeo do segundo momento das oficinas, graffitis dos participantes das oficinas. Saliente-se que todos os textos e relatórios oriundos dessa pesquisa passaram pela leitura e discussão do grupo de pesquisadores, o que também se constituiu como uma estratégia na formação dos educadores.

FORMAÇÃO, ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS E CONHECIMENTO: COMPREENDENDO O PROCESSO

A pesquisa tem seus dados analisados por intermédio da discussão de quatro categorias que revelam a particularidade do trabalho de campo e que teve como foco a formação. Para tanto, captamos do próprio movimento do real as categorias *estratégias didáticas*, *hegemonia*, *ideologia* e *cidadania*. Com tais categorias, buscamos apreender o movimento desenvolvido na formação realizada com os educadores do MHH, sendo que a observação da intervenção destes nas oficinas foi o principal instrumento da pesquisa, pois este foi o *locus* que por excelência transparece a relação entre teoria e prática, o que nos possibilitou perceber alterações em suas formas de “ser educador”.

A primeira categoria, *estratégias didáticas*, pretendeu, além de tratar dos limites e possibilidades surgidos no processo de desenvolvimento das oficinas realizadas na Coloninha, enfatizar os aspectos que a envolveram, como o planejamento, a avaliação e a reconstrução do planejamento das ações realizadas nas oficinas.

Em se tratando de momentos distintos do processo de ensino-aprendizagem – as oficinas e a formação –, consideramos importante destacar a relação conteúdo e forma, pois o como se ensina é tão importante quanto o que se pretende ensinar, e, assim, buscamos refletir as categorias *hegemonia*, *ideologia* e *cidadania* como um eixo articular entre o processo desenvolvido na formação dos educadores e a formação ocorrida no processo das oficinas. Ao tratarmos das categorias *hegemonia* e *ideologia*, remetemo-nos a análise de conjuntura, destacando o papel dos movimentos sociais e buscando, com isso, refletir as possibilidades de superação da sociabilidade regida pelo capital. Embora limitemo-nos a compreender esses processos mais amplos na forma como se efetivaram neste particular, delimitado pelo campo da pesquisa – reunião da coordenação da pesquisa, aula-encontro de formação e o processo de ensino-aprendizagem nas oficinas –, eles só puderam ser compreendidos em suas relações com o contexto mais amplo, a totalidade. Por último, a categoria *cidadania*, em que nos remetemos às ações mais pontuais desse grupo do MHH, levantando aspectos destacados por eles, desde a entrevista exploratória, em que a cidadania aparece como um objetivo deles no processo de desenvolvimento das oficinas. Assim como a questão da auto-estima e o

reconhecimento da importância que cada participante possui.

Antes de fazermos um mergulho nas categorias apontadas, destacamos que, apesar da tentativa de expô-las isoladamente, percebemos que em muitos pontos elas se inter-relacionam de tal maneira que ou seríamos repetitivas ou ficaríamos obscuras as relações entre estas, sendo que são as relações aquilo que nos permite captar o movimento do processo de formação. Assim, tratamos das categorias simultaneamente.

Essa pesquisa possui dois momentos bem distintos: a) o inicial, em que tivemos grandes dificuldades organizacionais, fase de construção da relação entre os pesquisadores, como também destes com os participantes das oficinas. Essa fase foi marcada pela intervenção mínima das bolsistas nas oficinas. b) segundo momento, caracterizado pelo planejamento, intervenção e debate teórico realizado em conjunto por todos/as os/as pesquisadores/as e participação mais ativa das pesquisadoras bolsistas nas oficinas.

ANÁLISE CATEGORIAL DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

As primeiras dificuldades surgiram quando as oficinas efetivamente começaram. Percebemos que não se executava o planejamento conforme havíamos construído nas aulas-encontro de formação, e, sendo assim, não visualizávamos os objetivos anteriormente discutidos por todos nas oficinas.

Os educadores mostravam certa resistência na questão do planejamento, pois o mesmo era modificado por telefone, ou não era materializado nas oficinas. Este tinha como principal característica o espontaneísmo das atividades realizadas, conforme a fala de um dos educadores do Grupo:

“Meu, o planejamento é, digamos. É, começa entre nós mesmos de quem tá fazendo as oficinas, vem alguma idéia na cabeça de, de uma, de que seria importante passar pra eles, aí a gente troca por telefone, eu ligo pro Bruno, ou ligo pro Carlos, alguma coisa pergunto o que eles acham e eles também fazem isso comigo, e a partir dessa idéia a gente tenta levar pruma reunião junto com a Gabriela, Inês e junto com a ... Helena, que tá junto com a gente aí nesse Projeto sobre a cultura hip hop” (André, 23/07/04, 19 anos).

A fala transcrita a seguir enfatiza a fragilidade inicial na relação dos educadores com as professoras. Percebemos certa desconfiança dos educadores em relação às professoras. E ainda, eles demarcavam que não se subordinariam as idéias das mesmas.

“A gente tem a reunião com vocês, mas nem tudo que vocês falam a gente aceita. O que acontece, depois na volta, no caminho de volta pra casa, ou no outro dia, porque a gente está sempre se comunicando, Carlos, Daniel, Edson eu e o André, a gente fala acho que assim não vai ser legal, “Por que que não vai ser legal?” Porque se a gente fizesse o contrário disso talvez daria um resultado melhor. Então a gente sempre tá conversando, tipo, o que a gente planeja num dia, por exemplo, na segunda, chega na terça na nossa cabeça pode ser algo totalmente diferente, não que a gente vá fazer uma revolução: “Não agora a gente vai fazer que a gente quer!”, não é isso, a gente sempre naquela linha que foi planejada, mas com alguns incrementos, alguma coisa a mais” (Bruno, 23/07/04, 25 anos).

Um dos motivos levantados pelos educadores é que eles conheciam bem a realidade das crianças e jovens que moram na periferia, segundo eles: *“As crianças vivem num contexto de Vietnã”* (diário de campo, Helena, dia 16/07/04), realidade que a Universidade e as pesquisadoras não conhecem porque não a vivem. De fato, a maioria dos educadores morava em bairros da periferia, o que lhes permite um contato com essa realidade, o que pode ser traduzido em saber, mas nem sempre como conhecimento elaborado. Contudo, o que percebemos foi uma resistência, por considerarem a Universidade distante da realidade, “teórica”, de pouca utilidade no meio popular. Essa relação truncada entre professoras e educadores fez com que as oficinas fossem conduzidas tendo como base o saber prévio que estes possuíam para ensinar os elementos do Hip Hop. Percebemos, claramente, que eles não possuíam uma preocupação com a forma que iriam ensinar, as *estratégias didáticas* não eram postas em questão, com exceção do Graffiti⁴⁷.

Nas primeiras aulas-encontro de formação perguntamos aos educa-

⁴⁷ Vale ressaltar que Carlos estava cursando o magistério e era ele o principal responsável pela oficina de graffiti. Esse fato já nos aponta a importância do processo de formação para os educadores do MHH, o que neste caso, levou o elemento Graffiti a ser o mais procurado e esperado pelos/as alunos/as das oficinas.

dores no que eles pensavam que poderíamos contribuir, e prontamente eles responderam: *“o lado das oficinas ali a gente tá controlando legal. (...) Ali dentro das quatro linhas, a gente ali é com nós, mas assim ó (...) perguntando sinceramente, em resposta sincera, não é dinheiro que a gente quer, mas a possibilidade de arranjar algum outro tipo de material se a gente fizesse o pedido.”* (André, 26/04/04, 19 anos) Os materiais que solicitavam eram os necessários para desenvolver as oficinas, como lápis, caneta, papel, spray, cds virgem para gravar as músicas... Com isso, ficou claro que a expectativa que possuíam em relação a participação das professoras no projeto restringia-se a prover as condições necessárias (principalmente financeiras) para a realização das oficinas, presumiam que não necessitavam de auxílio para lidar com o conhecimento que já possuíam⁴⁸. Este talvez foi o principal obstáculo que tivemos que superar para que as aulas-encontro de formação não fossem apenas para tratar das questões administrativas do projeto, mas adentrar as questões pedagógicas.

Os educadores consideravam suficiente o que sabiam para ministrar as oficinas, não vislumbrando que poderíamos participar nas discussões sobre o planejamento e a forma de realizá-los, muito menos na questão de qual conhecimento deveria ser passado aos/as alunos/as. Como bem retrata a fala do André *“A gente não tá indo lá pra fazer uma coisinha diferente, a gente tá indo lá... tanto sempre que a gente sai, a gente conversa sobre a evolução das crianças ou quando o comportamento nosso não foi... Oh cara! Deverias ter aliviado um pouquinho ali, entendeu?” A gente tá se cobrando*” (26/04/04, 19 anos).

O Break, enquanto uma dança, poderia ter sido um elemento fecundo ao se pensar em re-significação de práticas corporais, mas foi justamente o elemento em que encontramos maiores barreiras, principalmente quanto às *estratégias didáticas*. Assim os processos de ensino-aprendizagem possuíam limites, pois as oficinas de Break estavam pautadas no “interesse de cada um”, onde os movimentos deveriam ser aprendidos através da imitação. O aprendizado era refém das habilidades e do esforço individual dos/as participantes. A fala de um dos educadores esclarece como o elemento Break era ensinado:

“Vamos começar pelo Break, o Fabiano é uma pessoa fechada, envergonhada, tímido pra caramba, e o que acontece é que muitas vezes ele tá ensi-

⁴⁸ Podemos perceber uma visão bem assistencialista do papel da Universidade em relação à comunidade.

nando, e têm que ficar alguém de fora olhando e dizendo pra ele que quando aquele ali estiver fazendo o movimento tentar levantar a perna dele, e assim por diante, tipo no início se fazia muito disso, mas não sei se por falha nossa ou se por desinteresse dos alunos eles foram deixando de lado, porque alguns continuam, treinam em casa. Porque pra aprender não é só fazer ali e deu é preciso levar pra casa e treinar, assim como no Graffiti tem alunos que tem o caderno todo rabiscado, tem teg em todas as páginas do caderno, é isso que faz o diferencial, pois tem os que treinam mesmo não sendo bons, pois com persistência tudo se consegue.” (Bruno, 23/07/04, 25 anos).

Nosso diário de campo demonstra que essa forma de ensino logo trouxe obstáculos, pois “a oficina iniciou-se pelo Break, mas não demorou muito os/as alunos/as migraram para o Graffiti (...) eles/as estavam muito acanhados/as” (Inês, 07/04/04). Retrata a dificuldade encontrada pelos/as participantes das oficinas no aprendizado do Break. É preciso levar em consideração que os/as alunos/as não possuíam familiaridade com estes movimentos, mas a insistência no ensino tendo como base a repetição e imitação acarretou o desinteresse da maioria da turma. Sendo que outros fatores interferiram nesta questão, como, por exemplo, termos que dividir o local com os associados da Escola de Samba, o que causava um certo constrangimento nos educadores e alunos/as na realização dos movimentos, pois estes eram assistidos pelas pessoas que ali se encontravam.

Como contrapartida, tivemos a migração do Break para o elemento Graffiti, devido a falta de um planejamento que levasse em conta o nível inicial dos/as aluno/as e *estratégias didáticas* que permitissem um ensino pautado na criatividade e na re-significação destas técnicas corporais. Já no Graffiti os educadores combinavam entre si e construía uma estratégia para lidar com os conhecimentos e técnicas, em que os desenhos, as letras foram sendo apresentadas gradativamente, e de forma dirigida, diferente do Break.

“Bom a gente faz, a gente procura fazer assim ó, eu o Daniel e o Edson que somos os graffiteiros, a gente procura dizer assim o que é que a gente pode explicar hoje pra mulecada, o que a gente vai explicar de técnicas: coloração, é bomb esticado, bomb maior, bomb menor; frase. A gente sempre procura dialogar, assim o que que a gente tá errando e o que a gente tá acertando, por que ultimamente a gente tem, eu acho, que a gente tá deixando

faltar um pouco da essência do graffiti verdadeiro pra mulecada (...) a gente pede pra eles fazerem um desenho, eles fazem os desenho, mais ainda acho que eles não tão botando aquele sentimento deles no bagulho, a gente tá achando um pouco isso”. (Carlos, 23/07/04, 24 anos). Neste primeiro momento das oficinas os elementos Mc e DJ⁴⁹ foram praticamente deixados de lado, sendo apenas mencionados em duas oficinas que, aliás, faziam parte da seqüência que os educadores planejaram como estratégia didática para apresentação dos quatro elementos. A idéia era trazer para oficina algo diferente e que chamasse atenção dos/as participantes, pois tinham o receio que as oficinas caíssem na “mesmice”. Então organizaram quatro momentos, em que em cada sessão seria apresentado um deles. O primeiro foi o Mc, o segundo o Break, com a participação de um grupo convidado (VLP Back Spin), o terceiro, o DJ, e o quarto, o Graffiti (este não chegou a ser realizado⁵⁰ da forma como foi pensado, com o uso de spray, compensado e a presença de outras crews)”.

Mesmo trazendo outros convidados para o ensino do Break, este ainda era “considerado difícil”, pois a insuficiência de estratégias e técnicas para o ensino do Break fazia com que sua transmissão continuasse sendo pautada pela imitação. Ao mesmo tempo em que o Break era considerado o ponto crítico das oficinas, foi ele que fez com que os educadores percebessem a necessidade da formação. Possibilitou que refletíssemos juntos sobre as *estratégias didáticas* para facilitar o aprendizado do Break, no intuito de propiciar uma resignificação de seus movimentos, tornando-o mais fácil e mais prazeroso. Isso modificou a tônica das aulas-encontro de formação, permitindo que dêssemos um salto da centralidade nas questões organizativas para as pedagógicas.

No mês de junho, começamos a ler o diário de campo no início de todos os encontros, seguindo-se de debate, pois dessa forma apresentávamos o nosso entendimento sobre o que estava ocorrendo nas oficinas, sempre destacando os aspectos positivos e negativos. A cada aula tínhamos um tema que era estudado por todos, mediante a leitura de texto e o debate do mesmo. Essa estratégia foi considerada pelos educadores como monótona e cansativa, por isso planejamos algumas aulas expositivas para chamar a atenção da impor-

⁴⁹ As oficinas de DJ não ocorreram, pois o material necessário (agulha) é muito dispendioso e a aparelhagem é difícil de ser transportada; não foram previstos os recursos para a compra e manutenção destes equipamentos.

⁵⁰ Não foi realizado, devido à perda do Espaço na Coloninha.

tância da teoria. Como eles poderiam pensar um movimento social sem conhecer minimamente a organização social a qual pertencem? Quais são os objetivos deles com as oficinas? O que eles estão de fato ensinando aos alunos está numa perspectiva transformadora? A partir dessas questões planejamos uma unidade didática de formação que contemplou o estudo introdutório sobre a sociedade capitalista, das questões sobre a cultura (cultura popular, cultura hegemônica e cultura de massa), hegemonia e contra-hegemonia. Nesse momento, eles externaram a vontade de estudar e que poderíamos fazer trocas, em que eles nos repassariam o que conhecem sobre o Hip Hop e nós os conhecimentos acerca das teorias pedagógicas e metodológicas, adentrando em algumas questões mais sociológicas. Um dos educadores solicitou, interessado no autor Karl Marx e no marxismo, que indicássemos alguns textos para leitura.

Na aula-encontro de formação, os educadores observaram que *“o hip hop é um movimento político e social, que as pessoas se preocupam em ler e saber, mas todas cobram para expor e vender sua força de trabalho”* (aula, 25/07/04, diário de campo da Helena), o que dificulta o acesso ao conhecimento. A partir do interesse dos educadores pelo estudo do marxismo, colocamos que, para Georg Lukács (1989), o desenvolvimento do capitalismo tende a produzir uma estrutura na qual o próprio pensamento fica subsumido; portanto, para captarmos o real, é imprescindível perceber o próprio movimento deste que, sendo dialético, justifica a própria utilização do método dialético, sendo possível desfazer a aparência ilusória dos fenômenos dentro do capitalismo, na qual a mercadoria se mostra em sua forma *fetichizada*, ao mesmo tempo em que as relações humanas se mostram *reificadas*:

Esta tendência da evolução capitalista vai, porém, ainda mais longe; o caráter fetichista das formas econômicas, a reificação de todas as relações humanas, a extensão crescente de uma divisão do trabalho que atomiza abstrata e racionalmente o processo de produção sem se preocupar com as possibilidades e capacidades humanas dos produtores imediatos, transforma os fenômenos de sociedade e com eles a sua apreensão (LUKÁCS, idem, p.20).

Este autor aponta, a partir de Marx, que a estrutura mercantil, apesar de se apresentar como um sistema fechado e racional, cria uma objetividade ilusória, pois faz com que pareça que a relação mercantil seja uma relação

entre *coisas*, ocultando a sua essência, que é a relação entre seres humanos que se dá na contradição entre a classe que vive do trabalho e a classe que detém os meios de produção – capital X trabalho. Nessa discussão, os educadores assim se manifestaram: “o hip hop agora esta caindo também na mercadorização e mudando seu ideal” (aula, 25/07/04, diário de campo da Helena).

O objetivo era introduzir as acepções de *ideologia* a partir do conceito de *hegemonia*. Assim, discutimos com os educadores que hegemonia, para Antonio Gramsci (1991), é uma forma de pensar que se torna dominante, atingindo a maioria das pessoas. Uma das diferenças cruciais consiste, para Gramsci, na própria questão do Estado. Segundo ele, na Rússia, não havia por trás do Estado uma forma de organização sólida que pudesse manter a posição do Estado quando este entrava em crise, por isso era necessária uma enorme burocracia, como a czarista, que administrava todos os aspectos da vida estatal. Conforme Luciano Gruppi (1996, p.79), “quando o Estado entrava em crise ou desfazia-se, devido obviamente a uma derrota militar (como durante a guerra de 1914-1918), atrás do Estado nada mais resistia”. Isso não era o que existia na Itália e nos países capitalistas desenvolvidos, pois, nestes, quando o Estado estremece, existe ainda por trás uma organização em nível da sociedade civil que, com o capitalismo já em estágios bem avançados, tende a ter uma série de organizações que garantem a sua coesão. Portanto, nesses países não basta a tomada do poder do Estado, é necessário se ter o consenso das massas. Nesse sentido, a esfera cultural ganha uma enorme importância, principalmente nos momentos de crise do capital e do Estado do capital.

Frente à ampliação do aparelho estatal que ocorre em função de uma crescente socialização da política, Gramsci percebe, segundo Ivete Simionatto (1999, p.64), que “na sociedade capitalista moderna, o Estado se ampliou e os problemas relativos ao poder se complexificaram na trama da sociedade, fazendo emergir uma nova esfera social que é a ‘sociedade civil’”. Para Carlos Coutinho (1990, p.16), podemos entender aquilo que Gramsci denomina de *sociedade civil*, como “esfera intermediária (...), o campo dos aparelhos privados de hegemonia, o espaço de luta pelo consenso, pela direção político-ideológica”.

Essas são, portanto, as bases para o desenvolvimento de sua teoria “ampliada” do Estado. Em sua obra são expressas, desta forma, duas concepções de Estado, uma de sentido “restrito” de Estado e uma de sentido “amplo”. Para GRAMSCI (op.cit.), o Estado em sentido “ampliado” apresenta duas

esferas distintas na superestrutura: sociedade civil e sociedade política. A primeira é composta pelos “aparelhos privados de hegemonia”, onde se estabelece a luta pelo consenso; a segunda, diz respeito ao Estado em sentido “restrito”, que funciona como aparelho de repressão e coerção, mantendo o controle no caso da perda de um consenso espontâneo das massas. A sociedade política ou o Estado, como aparato de coerção ou de domínio, tem seu controle pela burocracia executiva e policial-militar. Sendo assim, a “sociedade política, no pensamento gramsciano, indica o conjunto de aparelhos através dos quais a classe dominante exerce a violência” (SIMIONATTO, op.cit., p.68). Ocorre diferentemente na sociedade civil, na qual o poder se estabelece por uma direção política, através da conquista do consenso, sendo que os “aparelhos privados de hegemonia” possuem um papel fundamental. Podemos dizer que a sociedade civil “compreende o conjunto de relações sociais que engloba o devir concreto da vida cotidiana, da vida em sociedade, o emaranhado das instituições e ideologias nas quais as relações se cultivam e se organizam” (ibidem). O Estado, neste caso, serve apenas como “trincheira avançada”, possuindo por trás uma trama complexa de organizações em nível de sociedade civil.

Essas duas esferas, sociedade civil e sociedade política, não são distintas na realidade, constituindo-se em uma separação puramente de método, pois na realidade encontram-se fundidas. Apesar disso, a sociedade civil possui uma relativa autonomia em relação ao Estado (sociedade política). Isso se expressa numa relação dialética entre sociedade civil e sociedade política, sendo que em cada formação social isso pode ocorrer de forma diversa e, portanto, nos momentos de crise, essa relação geralmente se manifesta de forma mais explícita. Com isso, “o Estado pode assegurar a ordem pela força, mas pode também recorrer aos aparelhos da sociedade civil para obter o consenso em torno de seus atos” (idem, p.69).

Assim, o poder em sociedades com uma organização social mais complexa não ocorre apenas pelo domínio, mas pelo fato da classe que assume o poder ter também a direção política, em que sua visão de mundo passa a ser *hegemônica*. Para Gramsci, “numa formação social de tipo ‘ocidental’, a organização da cultura já não é algo diretamente subordinado ao Estado, mas resulta da própria trama complexa e pluralista da sociedade civil” (COUTINHO, op.cit., p.16). Dessa forma, a própria *hegemonia* não se traduz em uma teoria, mas em diferentes enfoques oriundos da realidade, onde ora é tomada

no sentido de coerção, ora possui o sentido de consenso, podendo ainda se referir a ambos os movimentos ao mesmo tempo. Disso decorre que a luta pela *hegemonia* nos países onde o capitalismo já se encontra mais avançado, não poderia mais ser pensada apenas ao nível das instâncias econômica e política – no sentido das relações materiais de produção e poder estatal –, mas a própria esfera da cultura se constitui em um importante campo de batalha.

Mencione-se que, diante do novo quadro histórico, no qual Gramsci percebe claramente essa complexificação do Estado, as estratégias para se chegar ao poder não poderiam mais ser as mesmas utilizadas pelos Bolcheviques na Rússia, o que ele denominou de “guerra de movimento” – forma como expressou a luta armada. Como não basta assumir o poder nestas sociedades mais complexas, sem imprimir-lhes uma nova direção política, a estratégia utilizada no Oriente, a “guerra de movimento” também precisa ser repensada. Gramsci então, desenvolve uma estratégia para o Ocidente baseando-se no que ele denominou de “guerra de posição”, que, segundo SIMIONATTO (idem, p.40), “supõe o consenso ativo, ou seja, organizado e participativo, implicando também unidade na diversidade, um movimento dialético e democrático”, podendo se afirmar que da “guerra de movimento” para a “guerra de posição” ocorre uma mudança de qualidade, onde predomina o consenso sobre as forças coercitivas.

A conquista do Estado não é para Gramsci um momento de pura negatividade, de destruição, “mas sim um processo de crescimento de um novo tipo de Estado, que se organiza ainda antes da conquista do poder” (GRUPPI, op.cit., p.73). Quando a classe que está no poder tem a sua direção política enfraquecida, ou seja, não possuindo mais o consenso das massas, tornando-se apenas dominante e não mais dirigente, ocorre, então, uma crise de *hegemonia*. Neste momento, a batalha na esfera cultural se torna acirrada na busca pela conquista do consenso, pois tanto a classe que se encontra no poder como as classes dirigidas podem, nesse momento, conquistar uma nova direção política. Pode ocorrer

de um lado, a rearticulação da classe dominante, que através da coerção procura recompor a sua hegemonia (uma vez que possui uma capacidade maior de organização) através de sacrifícios, concessões e promessas demagógicas. De outro, as classes dominadas podem ampliar a sua articulação e, portanto, o seu consenso, e reverter as relações hegemônicas a seu favor, ocupando espaço

para se tornar classe dirigente (através do consenso) e dominante (isto é, condutora do poder) (SIMIONATTO, op.cit., p.41).

Essa reflexão teórica nos permitiu pensar sobre a importância dos Movimentos Sociais na batalha travada na sociedade civil. Qual a estratégia seguida pelo MHH: “guerra de posição” e/ou “guerra de movimento”? Conquistar a *hegemonia*, nesse contexto, é tornar a nossa visão de mundo como a hegemônica. Mas como fazer isso em um contexto em que o pensamento ideológico dominante é difundido (meios de comunicação de massa) e absorvido sem reflexão (na maioria das vezes) pelos seres humanos?

Expomos ainda que uma nova *hegemonia* deve ser construída através de todas as esferas de relações. Os educadores questionam sobre o presidente Luís Inácio Lula da Silva e a situação do país. Essa questão não é algo que possa ser tratado de forma isolada, pois será que a sua eleição representou uma mudança no pensamento hegemônico? Assim, destacamos a importância dos Movimentos Sociais na contra-hegemonia, pois o conhecer a sociedade é essencial para podermos elaborar estratégias mais eficazes para sua transformação. Um dos educadores comenta: *“A gente não é bonzinho, mas também não quero sair como o Che Guevara da parada.”* (André, 25/07/04, 19 anos). Neste início de conversa sobre Estado e hegemonia percebemos o crescimento do interesse pelo estudo de certos conceitos que já estavam inseridos na prática de alguns educadores.

Modificadas a dinâmica das aulas, eles perceberam que poderiam fazer as oficinas de forma diferenciada e, para tal, precisaríamos estudar e debater antes de planejar. A leitura do diário de campo deixou evidente que as oficinas estavam se tornando repetitivas, e que havia problemas em relação à oficina de Break. Chegaram a conclusão que as atividades realizadas nas oficinas nem sempre levavam a conscientização dos/as participantes tão almejada por eles. Propomos elaborar o planejamento conjuntamente; mesmo desconfiados, eles aceitaram. Ficou acordado que para o próximo encontro todos deveriam trazer idéias e que juntos definiríamos as atividades que iriam ocorrer nas oficinas seguintes.

A aula-encontro (14/06/04) possibilitou-nos outro salto qualitativo: após muita discussão, consideramos que seria mais interessante transformarmos o planejamento por atividades em um planejamento por tema, pois eles

levantavam que a sustentação do MHH está nos problemas da comunidade da periferia, e que este deveria ser o ponto de partida. Analisamos conjuntamente com os/as alunos/as das oficinas o que eram, segundo eles, os principais problemas em sua comunidade, através da seguinte atividade: eles deveriam retratar os principais problemas de sua comunidade em seus desenhos de Graffiti. O resultado dessa atividade nos levou ao tema “Violência e Paz”. Questionamos sobre o que sabíamos a esse respeito e concluímos que precisávamos todos estudar para podermos pensar quais nossos objetivos ao tratar desse tema, o que seria ensinado e de que forma o seria. Tivemos, com isso a intenção de trabalhar os quatro elementos do Hip Hop, articulando-os entre si.

Concomitante a esse momento ocorre à perda⁵¹ do espaço na Colônia, sendo que, enquanto as negociações eram realizadas com a diretoria da mesma, aproveitamos o tempo para fazer o planejamento detalhado⁵² em conjunto, o que gerou nova motivação para o grupo. A partir disso podemos considerar que adentramos o segundo momento da pesquisa⁵³. Superamos o planejamento enquanto lista de atividades, passando a trabalhar por temas. Este foi realizado, embora tenha havido pequenas adaptações conforme o número de participantes, seus interesses, ou seja, sendo flexível às casualidades encontradas no momento de sua efetivação.

As questões que nos auxiliaram a pensar a construção do planejamento para a formação dos educadores nesta segunda etapa foram duas: como aprofundar o tema escolhido? Qual a intencionalidade de trabalhar com este tema nas oficinas? Isso gerou a necessidade de trabalhar as contradições existentes no tema.

Pensamos que seria importante utilizarmos estratégias na formação para que eles se percebessem como pesquisadores; assim, marcamos uma aula-encontro de formação com a participação da coordenadora geral do projeto, em que todos/as os pesquisadores/as pudessem se situar no processo da pesquisa. Optamos pelo seguinte encaminhamento: apresentação do Projeto Geral e do Subprojeto do Hip Hop, Cultura e Cidadania. Logo após a leitura

⁵¹Devido a falta de responsabilidade de uma das bolsistas do projeto, que não entregou a documentação necessária para a diretoria da escola. Isso acarretou a troca de bolsista do projeto.

⁵²Com tema, conteúdo, objetivos, metodologia, descrição das atividades, forma de avaliação, materiais e espaços a serem utilizados.

⁵³Após duas semanas, retomamos as oficinas no mesmo espaço físico.

ra do diário de campo fizemos a discussão e assistimos a filmagem de algumas oficinas. Realizamos o esqueleto do planejamento e retiramos encaminhamentos. Foi feita uma breve avaliação da aula. Neste encontro (16/07/04), ficou combinado que deveríamos aprofundar o tema “Violência e Paz”, afinando para os conceitos de ideologia, cidadania e organização social.

Essa aula nos permitiu uma proximidade maior com os educadores. Aplicamos o questionário e explicamos os instrumentos da pesquisa esclarecendo suas funções. Os educadores demonstraram-se interessados em entender o projeto e pensarmos juntos como poderíamos reencaminhá-lo. Ao fazermos a leitura do diário de campo, os educadores se sentiram vigiados e incomodados com algumas anotações do tipo: “não falaram sobre cidadania e ideologia”. André retrucou e disse ter dito: “não falamos o que é certo e o que é errado”. Ele ainda apresentou elementos no vídeo que mostravam que eles tinham trabalhado essas categorias.

Surgiram alguns pontos polêmicos nessa aula. O primeiro que destacamos foi que o planejamento foi interpretado de forma distinta pelas professoras e educadores. Eles objetivavam trabalhar o tema Violência x Paz, mostrando os dois “lados da moeda” e não as contradições que existem nesta relação, que em nossa forma de entender era o conteúdo que deveria ser abordado nas oficinas. Assim, as categorias *ideologia e cidadania* não foram trabalhadas na profundidade que supuséramos. Contudo, para os educadores estes temas apareceram ao tratarem do problema do Transporte Coletivo. De acordo com os educadores: “*Temos que dialogar, violência não leva a nada*”. Essa era a mensagem que queriam passar. Após compreendermos essas diferentes interpretações, nos ficou claro que precisávamos abordar os temas com mais propriedade e fizemos, então, um diagnóstico sobre o que se pensava sobre *ideologia*.

A segunda polêmica referiu-se justamente ao entendimento do que é *ideologia*, conceito que para os educadores era “um conjunto de idéias”. Apresentamos, sumariamente, a concepção marxiana de *ideologia*, que a trata como uma visão lacunar da realidade. Acordamos que este seria um tema que mereceria ser pautado nos encontros de formação, juntamente com a questão da *cidadania*.

Outro ponto levantado pelos educadores foi a falta de tempo para planejar. Alegavam que como todos trabalhavam e/ou estudavam ficava difícil seus encontros e sua vinda a UFSC para realizar o planejamento. O que

justifica suas faltas aos encontros. Contudo, ao final da reunião, perceberam a importância de um planejamento mais detalhado e concordaram com a continuidade dos encontros, comprometendo-se com a presença nos mesmos.

O último ponto debatido foi a liderança de André. Os próprios educadores perceberam essa liderança e, quando a questionamos, o próprio grupo a assumiu como algo consentido e justificado. O Carlos (16/07/04, 24 anos) diz sobre esta questão: *“O André chama quando precisa”*. Demonstrando a confiança que possuem no mesmo. O Bruno (16/07/04, 25 anos) assim se expressa: *“eu não falo nada, porque eu falando perante as pessoas sou um desastre”*. Essa fala nos preocupou, pois pretendíamos possibilitar o desenvolvimento dos educadores no processo da formação, lidando com seus limites. Ao constatarmos a organização interna do grupo, percebemos empecilhos para desafiá-los a cumprirem novos e diferentes papéis, no sentido de trabalhar as fragilidades de cada um. Ao final da discussão chegamos ao entendimento de que precisávamos democratizar mais as situações de direção nas oficinas. E que cada um deveria se experimentar falando, dançando, cantando, desenhando, manipulando as pickups. A idéia de trabalhar a integração dos quatro elementos do Hip Hop (MC, DJ, Graffiti e Break) demandava o trabalho em conjunto também dos educadores. Além disso, perceberam com a leitura do diário de campo que o único elemento em que os outros educadores não se envolviam era no ensino do Break, pois eles mesmos se achavam incapazes de dançar. Combinamos que era preciso maior envolvimento de todo o grupo no ensino do Break.

Após este primeiro período, realizamos uma avaliação do processo, na qual observamos:

- Com relação à leitura dos diários de campo, deveríamos ter mais cuidado em relação à forma como apresentamos as questões, pois percebemos que todos temos dificuldades de lidar com as críticas;
- É preciso ressaltar que os educadores têm desenvolvido, mesmo que com limites, um bom trabalho pedagógico nas oficinas. Este processo tem apontado um movimento crescente na qualidade de suas intervenções;
- Os educadores possuem limites com relação ao que significa o processo ensino-aprendizagem, por exemplo, dando pouca importância ao planejamento, recaindo numa forma espontaneísta de fazê-lo. Contudo, percebemos que o André tem um engajamento diferenciado dos outros

formadores, se destacando por uma maior responsabilidade e proximidade com os alunos. Carlos, por sua formação (magistério), contribuiu de forma significativa nas discussões, a exemplo da discussão sobre a questão da competição. Para alguns educadores, esta era uma importante forma de incentivar os alunos. Carlos expôs que esta não era a melhor forma de educar e que ele havia estudado que incentivar a competição entre os alunos prejudicava o aprendizado, porque somente uma minoria vence e o restante perde, causando mais frustração do que motivação. O que fez com que o grupo se convencesse de adotar uma outra estratégia para motivação, a criatividade;

- Precisamos trabalhar o planejamento de forma que ele seja interpretado por nós com certa afinidade, aprofundando mais a problematização do tema. Planejando as oficinas atividade por atividade, pois o planejamento feito às pressas traz conseqüências negativas;
- Depois da mudança de estratégia do ensino, os alunos perderam um pouco a timidez e realizaram o Break. O planejamento passou a ser executado;
- Havia a necessidade de uma maior participação das professoras nas oficinas;
- Identificamos outros fatores que também foram empecilho no processo de ensino-aprendizagem nas oficinas. Um deles foi a rotatividade dos participantes, pois em alguns períodos chegou-se a ter num mesmo dia cinco pessoas novas, dessa forma, exigindo um novo recomeço. Outro fator foi a preparação dos materiais (durante a oficina não dispunham dos materiais que necessitavam) que marcaram a primeira fase, em que as questões organizativas foram bem conturbadas.

A partir desta reunião resolvemos continuar com o tema inicial, desdobrando-o para um tema mais específico que já havia surgido nas aulas anteriores: a questão do transporte coletivo, tendo as questões sobre *ideologia* e *cidadania* como pano de fundo. As oficinas que se seguiram tinham como principal objetivo trabalhar os quatro elementos do Hip Hop, já que anteriormente o Graffiti era o elemento em que os alunos possuíam maior intimidade. Para isso optamos pela problematização do tema “violência e paz”, a partir de suas contradições.

No primeiro momento, os/as alunos/as retratariam este tema, da forma

que quisessem, em seus Graffitis (retratando a realidade, mostrando soluções). Iniciou-se por esse elemento do Hip Hop, por ser aquele que despertava maior interesse nos/as alunos/as das oficinas. Isso nos permitiu um diagnóstico a respeito de como eles compreendiam o tema.

Após, agrupamos os Graffitis que tratavam de realidades semelhantes. Solicitamos aos/as participantes que criassem uma poesia para os seus Graffitis, fazendo, assim, a Revolução Através das Palavras (RAP). Houve discussão nos grupos e os educadores ajudaram os/as participantes das oficinas, sendo que, ao invés de darem respostas, eles formulavam novas questões para reflexão. Esse momento tratou-se da problematização.

O próximo passo foi formar grupos de três a quatro alunos/as, sendo que cada grupo estava encarregado de criar um movimento que todos os membros do grupo executassem; logo após esse momento de criação, formamos novos grupos com um participante de cada grupo inicial e pedimos que cada um ensinasse aquilo que seu grupo havia criado. Assim, ao mesmo tempo em que transmito aos colegas o movimento que meu grupo criou, aprendo com meus colegas o movimento que seus grupos criaram. Essa estratégia objetivava vencer a timidez e o preconceito em relação ao que é dançar Break, demonstrando que todos somos capazes de dançar. E, ainda, nos permitiu perceber que somando a contribuição de cada um, de forma organizada, fica mais fácil atingir a realização de algo maior, no nosso caso, a seqüência coreográfica.

No quarto momento, foi estimulado que os alunos colocassem uma base musical para sua poesia, para cantar, dançar e mostrar a conexão com o seu Graffiti. Finalizamos com todos/as sentados/as em roda para avaliar o processo.

Na execução deste planejamento, ocorreu que do tema amplo, violência e paz, afinou-se para a questão do aumento das passagens do transporte coletivo urbano⁵⁴. Essa questão nos pareceu uma forma exemplar para tratar

⁵⁴ O contexto municipal desta problemática eram os protestos, primeiramente organizados por estudantes do ensino médio contra o aumento da passagem, mas que almejavam o "passe livre" para os estudantes. O protesto teve grande repercussão municipal, sendo que, a cada dia, ganhava mais força e espaço na mídia televisiva. Cada vez mais visível a persistência dos estudantes, além da organização dos mesmos, tirando a "tranqüilidade" do dia-a-dia, devido ao tumulto que gerava no trânsito, nos horários de grande movimento. Com o intuito de abafar tal organização, os Governos Estadual e Municipal decretaram ponto facultativo na capital, com o objetivo de evitar maiores transtornos no trânsito da cidade, já que os estudantes organizavam atividades diferenciadas: como passeatas, bloqueio de ruas, bloqueio dos ônibus da saída do terminal, entre outros. O resultado disso culminou na redução do preço da tarifa de ônibus. O objetivo do movimento era o passe livre, por isso muitos consideraram apenas ganhar uma batalha e não a guerra. Esses fatos ocorreram concomitantemente a essa fase do planejamento das oficinas.

do tema, pois o que é violência: a depredação dos ônibus pelos manifestantes, ou o aumento das passagens de ônibus? Teríamos aqui um elo para tratarmos da *ideologia* – mostrando como os meios de comunicação noticiavam os fatos – e a *cidadania* – o que pretendemos formar: cidadãos que respeitam as regras e as leis que impõe a exploração do ser humano pelo ser humano? Todos os Graffitis retrataram uma forma de violência relacionada ao transporte urbano, embora esse não tenha sido o título sugerido, esse era o tema candente do momento. Uns desenharam ônibus depredados, outros colocaram os governantes como sendo os próprios executores da violência. Isso proporcionou dois temas para serem discutidos: o primeiro sobre *cidadania* articulada pela questão: será que é certo o aumento da tarifa? Será que é violência os estudantes fecharem algumas vias de acesso ao município – como por exemplo a ponte que liga a Ilha ao Continente – afetando a coletividade? A segunda discussão pautou-se na questão da *ideologia*: como se justifica o aumento da tarifa? Como os meios de comunicação lidaram com essa questão? O que é violência então? O que precisamos para ter paz?

Iniciamos a próximo encontro de formação com a avaliação dos educadores sobre a aula-encontro anterior. Propusemos uma forma de avaliação onde cada um teria que dizer uma palavra, gerando a participação de todos (essa estratégia levava em conta que alguns manifestaram que tinham dificuldade para se expressar oralmente). As palavras usadas foram: leitura, atitude, revolução, revolta, início, aprendizado, possibilidades. Foi também realizada uma chuva de idéias para a avaliação do processo de formação, em que apareceu: “Estudo como tática de guerra”; “Revolução através das palavras”; “Você tem que estar pronto para morrer por alguma coisa se não você não está pronto para viver”; “Mais uma loucura formada para a mente do bem”; “Aprendizado e possibilidades”; “Me organizando posso desorganizar”.

Retomamos a leitura do diário de campo e depois a discussão acerca da cidadania. Os educadores compreendiam *cidadania* como “o direito de ir e vir”. Neste aspecto, refletimos com eles a fragilidade dessa compreensão ao tratarmos de nossa forma de organização social. Basta observar, como nos aponta Aijaz Ahmad (1999, p.112), a “globalização” que liga “os países imperialistas aos países que eles dominam, tornamo-nos muito mais consciente das diferenciações e coerções entre nações”. Ao mesmo tempo em que o capital se internacionaliza cada vez mais, viajando no dito mercado global, os

regimes de trabalho, aos quais se submetem milhares de seres humanos, é cada vez mais nacional, ou seja, o trabalhador não possui o direito de ir e vir vender sua força de trabalho onde quiserem.

Existem empresas que, utilizando-se do seu direito de ir e vir, possuem todo seu processo de produção fragmentado em diferentes países e em cada lugar produzem uma determinada coisa, enquanto a montagem fica em um outro país. Isso geralmente acontece por que em países “em desenvolvimento” ou “subdesenvolvidos”, estas mesmas empresas recebem uma série de “incentivos” – como, por exemplo, a isenção do imposto de renda por um tempo determinado, terrenos para instalação da indústria –, assim como, os salários pagos aos trabalhadores destes países são inferiores aos dos países “desenvolvidos”. Já os trabalhadores são contratados pela legislação do país ao qual pertencem, dentro de fronteiras nacionais que possuem um processo histórico que define a relação de forças entre a classe proletária e a classe burguesa, o que normalmente reflete precárias condições para o trabalhador e sua família. Sabe-se que o preço pago pela força de trabalho em países “não desenvolvidos” é muito mais baixo que em países “desenvolvidos”. O próprio AHMAD (ibidem), para demonstrar essa tendência histórica na qual se aumenta a “mobilidade do capital” ao mesmo tempo em que se tem uma “imobilidade relativa do trabalho”, faz uma sentença provocativa:

que todos os capitais americanos venham para a Índia e que todos os trabalhadores indianos sigam para os Estados Unidos, a fim de ganhar salários americanos. Que haja uma igualização global de salários e lucros. Não estamos, neste caso, pedindo o socialismo, mas apenas que a burguesia honre sua palavra: a livre circulação de pessoas.

Queríamos demonstrar com isso que num mundo marcado pela luta de classes e pela relação desigual entre as nações – imperialismo –, o que se globaliza é a riqueza para um grupo de pessoas cada vez menor e a miséria para um grupo de pessoas cada vez maior. Assim a cidadania precisa ser repensada, pois pode ser ela também uma forma de ideologia.

Debatemos a mercadorização que ocorre com as práticas corporais. Percebemos que essa discussão foi absorvida ao encontrarmos na entrevista de um dos educadores que:

“Pra mim Movimento Hip Hop é algo que nasceu no gueto, pra mim não é que não possa sair do Gueto, a tendência é sair do Gueto e explodir o mundo, só que explodir de uma forma consciente, não da forma que tá acontecendo, o que eu tô vendo é muita vendagem de Hip Hop. Hoje em dia tem muita gente mostrando o Hip Hop é isso, e o Hip Hop é aquilo. Tem o Hip Hop pro playboy e Hip Hop pra periferia. Tá pouco distinto isso, porque hoje em dia tem gente que fala assim: eu ouço Hip Hop, não, Hip Hop não se escuta, Hip Hop é o movimento. Tem gente que tá começando rotular um estilo de música que é o Rap americano como Hip Hop, até filmes americanos tu vê isso” (André, 27/07/04, 19 anos).

A questão da mercadorização foi um tema que nos possibilitou primeiro compreender melhor o que eles pensavam sobre o assunto e, segundo, pautar a discussão sobre a *ideologia*. Nossa pretensão era complexificar o conceito apresentado pelos educadores (ideologia como um conjunto de idéias), pois eles já expressavam, em suas primeiras entrevistas, que o objetivo das oficinas é disseminar a ideologia do Hip Hop. Provocamos-lhes dizendo que a ideologia possui vários entendimentos. Terry Eagleton apresenta-nos 16 definições que estão em circulação para o termo ideologia, sendo que estas não são todas compatíveis entre si. O autor chama a atenção para o fato de considerarmos tudo como sendo ideológico, pois “Tais *slogans* podem ser muito valiosos quando se trata de desafiar uma definição excessivamente estreita de política e de ideologia, uma do tipo que convém ao propósito do poder dominante de despolitizar setores inteiros da vida social. Mas estender esses termos a ponto de torná-los coextensivos a tudo é simplesmente destituir-lhes de força, o que também é conveniente para a ordem dominante.” (EAGLETON, 1997, p.21)

Foi utilizando o exemplo da *mais-valia* no capitalismo que demonstramos como a ideologia pode funcionar para manter a dominação. Contrastamos o que é *mais-valia* para Marx com a idéia do senso comum, permeada pela ideologia da economia clássica, que a explica de forma mágica. A partir disso, André levanta questões sobre Cuba, no seguinte termo: “*O socialismo funciona lá?*” Isso nos remeteu a discussão sobre as experiências do socialismo real, que de fato nunca foram socialistas, mas em função do tempo escasso, retornamos ao foco de nosso debate. Carlos ainda finaliza dizendo: “*Eu acho que todo mundo tem que ser igual.*” (diário de campo, 25/07/04, Helena)

Assim, o conceito *ideologia* precisa ser aprofundado para podermos entender nosso contexto. De acordo com Marilena Chauí (op.cit., p.27), a ideologia gera um imaginário social que tem como função escamotear o conflito, dissimular a dominação.

[...] A ideologia realiza uma operação bastante precisa: ela oferece à sociedade fundada na divisão e contradição interna uma imagem capaz de anular a existência interna da luta, da divisão e da contradição: constrói uma imagem da sociedade como idêntica, homogênea e harmoniosa.

Essa sociedade a qual se refere é a sociedade de classes, e, nesta, a ideologia é algo constitutivo e insuperável. A *ideologia* só poderá deixar de existir em outra forma social, não no capitalismo.

István Mészáros (2004, p.65) considera que

a ideologia não é uma ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas *sociedades de classe*. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se *entrelaçam conflituosamente* manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente *autônomos* (mas, é claro, de modo algum *independentes*), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social.

Em diferentes momentos das oficinas observávamos como os educadores modificaram a forma de tratar da *ideologia*, o que consideramos um avanço quanto ao conceito de ideologia que estes possuíam. André em sua segunda entrevista expõe o que é ideologia, demonstrando ter aprendido que possuem diferentes definições para o termo: “*eu achava que era um conjunto de idéias. Como pessoas, a gente aprendeu que é seguir as idéias citadas já por alguém. No caso a burguesia. Se for pensado dessa forma eu sou a favor da contra ideologia, não seguir o padrão da elite.*” (André, 20/09/04, 19 anos)

Questionamos sobre a relação entre *ideologia* e *cidadania*. Que relações

entre estas podemos estabelecer? O que significa falar em cidadania nas sociedades de classe? Refletimos sobre esse conceito tendo como referência as ações do MHH, em relação àquilo que os educadores pautavam como seus objetivos, o desenvolvimento da auto-estima e a consciência sobre a necessidade da organização coletiva.

Iniciamos recuperando a historicidade do conceito. Sabe-se que a *cidadania* encontra suas raízes na Antiga Grécia, nas elaborações sobre democracia, da qual faz parte ou a qual esta intimamente associada. Naquele momento, a idéia de cidadania estava aliada à idéia de participação na *Polis* e do homem político como cidadão. Dessa forma, a cidadania vem caracterizando-se, primeiro, pela pergunta sobre quem são os cidadãos e, segundo, quais são seus direitos e deveres. Apesar desta caracterização geral, deve-se deixar claro que não existe uma unicidade conceitual para cidadania, mas uma pluralidade, que deve ser enquadrada na realidade *in lócus*. Para Ellen Wood (2003, p.177, grifo do autor),

o antigo conceito de democracia surgiu de uma experiência histórica que conferiu status civil único às classes subordinadas, criando, principalmente, aquela formação sem precedentes, o cidadão-camponês. [...] Se *cidadania* é o conceito constitutivo da democracia antiga, o princípio fundamental da outra variedade é, talvez, o *senhorio*.

O cidadão ateniense não era servo de nenhum homem mortal, não devendo serviço nem deferência a algum senhor. Não havia para estes a preocupação com obrigação de enriquecer algum *tirano* com o seu trabalho. A cidadania passa por novas formas de existir, conforme o período histórico e nas diversas formas de Estado, como a monarquia, a aristocracia, até chegar a democracia. Interessa-nos que nessa passagem para a cidadania democrática deslocou-se

o centro do poder do *senhorio* para a *propriedade*, o capitalismo tornou menos importante o status cívico, pois os benefícios do privilégio político deram lugar à vantagem puramente 'econômica', o que tornou possível uma nova forma de democracia. Onde o republicanismo clássico havia resolvido o problema da elite proprietária e da multidão trabalhadora mediante a redução do corpo de cidadãos (como gostariam de ter feito os oligarcas atenienses), a democracia capitalista ou liberal permitiria a extensão da cidadania mediante a restrição de seus poderes (como fizeram os romanos). [...] foi capaz de imaginar um

corpo abrangente, mas grandemente passivo, de cidadãos composto pela elite e pela multidão, embora sua cidadania tivesse alcance limitado. (idem, p.180)

Quando a multidão trabalhadora finalmente entra para a comunidade de cidadãos, essa nova relação entre o político e o econômico acaba reduzindo a importância da cidadania, pois transferiu alguns poderes jurídicos exclusivos para “o domínio totalmente econômico da propriedade privada e do mercado, em que a vantagem puramente econômica toma o lugar do privilégio e do monopólio jurídico.” (idem, p.183). Isso faz com que na democracia liberal possam coexistir a igualdade política formal com a desigualdade de classe. Não seria então interessante para a manutenção da dominação e da exploração que o MHH lutasse pela cidadania? Poderíamos considerar um efeito da ideologia dominante colocar em nossa pauta de luta a cidadania? Várias questões decorreram dessas e como não tínhamos a pretensão de esgotar o tema, finalizamos essa aula recorrendo a WOOD (idem, p.184), quando diz que:

Na democracia capitalista, a separação entre a condição cívica e a posição de classe opera nas duas direções: a posição socioeconômica não determina o direito à cidadania – e é isso o democrático na democracia capitalista –, mas, como o poder do capitalista de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores não depende de condição jurídica ou civil privilegiada, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe – e é isso que limita a democracia no capitalismo. As relações de classe entre capital e trabalho podem sobreviver até mesmo à igualdade jurídica e ao sufrágio universal. Nesse sentido, a igualdade política na democracia capitalista não somente coexiste com a desigualdade socioeconômica, mas a deixa fundamentalmente intacta.

Esses temas e debates constituíram-se na referência para as discussões realizadas com os participantes das oficinas. Mas, ainda, uma pergunta pairava sobre nós: “como romper com a imitação no ensino do Break?”. Realizamos novo planejamento, em que a proposta era partir de movimentos que os/as alunos/as já sabiam fazer para chegar nos movimentos do Break. Planejamos que nessa oficina as bolsistas do Projeto fariam a intervenção com o intuito de demonstrarem outra possibilidade no ensino. Os planejamentos e intervenções que se seguiram contaram com a colaboração mais intensa das professoras. Para o ensino do Break, pensamos em algumas atividades que

poderiam ser realizados por todos os educadores e alunos/as das oficinas.

Assim, o trabalho com o Break partiu da seguinte dinâmica: em círculo, cada pessoa deveria fazer três movimentos e no terceiro tocar na pessoa ao lado, então essa pessoa que se movia pára e a próxima, a que foi tocada, começa a se movimentar, dando continuidade ao movimento, como se fosse uma corrente. No início, alguns estavam tímidos, mas, depois foram descontraindo, e acabamos dando um tempo maior para a atividade, pois estava ocorrendo a participação efetiva de todos (alunos, educadores e professoras). Aos poucos, percebemos que ninguém queria parar e cada vez que chegava a vez de um/a aluno/a, este queria sempre incrementar seu movimento, dando continuidade à idéia do movimento do colega anterior. O b.boy foi uma importante referência nesta atividade, pois todos se espelhavam nele para arriscar novos movimentos. Os educadores perceberam a participação motivada dos/as alunos/as, a perda da timidez destes/as e as possibilidades que novas estratégias proporcionam no ensino do Break.

Com um Rap contagiante de fundo, os/as alunos/as faziam movimentos variados, com deslocação, não mais importando o número de movimentos, mas a criatividade. Ao final da atividade ninguém mais ficava parado, todos dançavam ao mesmo tempo, superando o objetivo proposto nessa dinâmica, que era apenas um aquecimento inicial. A segunda atividade foi o nó humano, que consistia em formar uma grande roda, em que cada participante deveria memorizar quem está a sua direita e a sua esquerda. Depois deste reconhecimento, pedimos para que todos andassem pelo meio da roda, se misturando. Ao sinal, todos tinham que parar e encontrar seus respectivos colegas (o da direita e da esquerda), após deveriam dar as mãos, sem se deslocarem, formando um grande nó humano. Este, para ser desfeito, necessitou que todos pensassem juntos estratégias para desatá-lo. O objetivo era desatar o nó de forma coletiva. Com a colaboração de todos e várias discussões, o nó foi desfeito e essa atividade foi muito discutida no final da oficina, retomando a idéia da importância da organização coletiva. Os educadores ficaram surpresos com o que essas mudanças no ensino podem modificar no acesso e no próprio conhecimento. Ficaram motivados a experimentarem novas formas de ensino e de refletir as conseqüências destas. Neste momento, os educadores perceberam a importância de se fazer o planejamento, bem como refletir a sua realização para reconduzir a novos planejamentos (planejamento-ação-

avaliação-reconstrução do planejamento).

No último mês, notou-se a melhora da organização do tempo entre as atividades propostas. Os educadores já problematizavam os temas propostos com maior profundidade, demonstrando conhecimento. Acreditamos que essa profundidade só foi possível pelas discussões e leituras que antecederiam as oficinas nos encontros de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa surgiram vários obstáculos, os quais buscamos transpor e foram estes que suscitaram várias reflexões, possibilitando o amadurecimento do grupo de pesquisadores, bem como um salto qualitativo no trabalho desenvolvido nas oficinas. Um dos limites era o conhecimento limitado e inicial das professoras acerca dos elementos do Hip Hop, embora isso nos proporcionou um novo recorte para a pesquisa, a formação dos educadores do MHH.

Quanto ao processo de formação dos educadores do MHH, alguns fatos dificultavam a fluidez da pesquisa, tais como a limitação do tempo disponível para deslocarem-se a Universidade, a fim de realizarmos estudos, fazermos o planejamento e discussão do que acontecia durante as oficinas; outra limitação foi o espaço, que mesmo possuindo uma localização adequada e um estrutura física próxima ao ideal, tínhamos que dividi-lo com outras atividades e pessoas que ali se encontravam – com os associados da sede que jogavam dominó e bebiam. Além disso, o trabalho foi interrompido durante quinze dias, tempo necessário para negociarmos nosso retorno.

O processo de *formação* teve como desafio conquistar a confiança dos educadores do MHH, que num primeiro momento esperavam das professoras apenas os encaminhamentos para os aspectos burocráticos e financeiros da pesquisa e que somente no desenrolar do processo conseguimos superar essa expectativa, passando as questões pedagógicas à centralidade de nossas discussões. No último encontro, no qual lemos o relatório final da pesquisa, um dos educadores assim se pronunciou em relação à desconfiança que eles tinham de nós: *“Essa sociedade faz com que a gente acaba duvidando até mesmo de quem está do nosso lado (...) No início ficávamos nos perguntando qual o inte-*

resse de vocês com esse trabalho...” (André, 28/03/05, 19 anos).

O fato dos educadores do MHH terem se retirado do MHH de Florianópolis (MH2F), tornou as oficinas o único espaço de articulação para a Posse⁵⁵, em que convidavam outras Crews⁵⁶ e Posses com a finalidade não só de contribuir nas oficinas, mas como espaço para trocar idéias e para o fortalecimento do próprio grupo que se encontrava à parte do grande Movimento. Na última sessão, os educadores já avaliavam a necessidade de retorno ao MH2F, pois mesmo com diferenças, consideravam que poderiam disputar a hegemonia.

Constatamos a necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre o Hip Hop, pois pouco se sabe sobre suas origens, manifestações e divulgação de seus elementos, tanto em nosso país como fora dele.

Apontamos algumas mudanças significativas que ocorreram na prática pedagógica dos educadores do MHH, sendo elas:

- A forma como planejavam antes da formação e depois, com a formação, foi para nós a questão mais significativa. Os educadores, inicialmente, não tinham um planejamento sistematizado das oficinas, mas, em contrapartida, tinham um cuidado com os materiais, dando um grande peso para que tudo estivesse preparado para o recebimento dos participantes. Num segundo momento, os planejamentos encadeados por temas proporcionavam dinamismo para as oficinas, além de apresentarem o conhecimento a partir da integração dos quatro elementos do Hip Hop;

- No segundo momento da pesquisa havia ainda a falta de integração dos educadores, cada um ficando mais restrito ao seu elemento. Mediante o processo de formação que questionava as estratégias didáticas e as respostas dadas pelos participantes das oficinas construímos um senso de responsabilidade, integrando os educadores no ensino dos quatro elementos. Com isso, tornou-se possível utilizarmos a conexão do tema com as letras de Rap nas atividades;

- Aprofundamento dos temas que seriam eixo de suas intervenções nas oficinas. O conhecimento passa a ter uma nova dimensão, na qual eles próprios identificam as mudanças que foram possibilitadas por um mergulho mais profundo na teoria;

⁵⁵ É constituída pelos rappers, grafiteiros, b. boys que formam um novo tipo de família, um grupo de uma mesma região.

⁵⁶ É um grupo formado por determinado elemento do Hip Hop, por exemplo: crew de grafiteiros, crew de b.boys entre outros.

- Superação da competição como agente motivador, passando a enfatizar a criatividade;
- Passagem do ensino por imitação para um ensino através da problematização, principalmente no elemento Break;
- Percepção da importância das práticas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem, prevendo – nas oficinas e nas aulas-encontro de formação – tempo e formas de avaliação para o final de cada encontro;
- E por todo esse processo, a re-significação das práticas corporais realizadas pelos participantes das oficinas.

Muito embora os educadores considerem que seus objetivos não foram plenamente alcançados, pois pretendiam com as oficinas também formar novos militantes de seu movimento (eles alegam que apenas um dos participantes, de fato, tornou-se graffiteiro). Consideramos que os objetivos da pesquisa foram alcançados e que o processo de formação humana, que ocorreu tanto nas oficinas ou com os educadores do MHH, intensificou o processo de construção da consciência de classe, sem a qual não podemos superar a sociabilidade regida pelo capital. Assim, as categorias *estratégias didáticas*, *hegemonia*, *ideologia e cidadania* constituíram o processo de formação, complexificando nosso entendimento sobre a sociedade em que vivemos, o papel do MHH, e as possibilidades de ensino.

Referências

AHMAD, A. Problemas de classe e cultura. In: WOOD, E. et all. (org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

AVILA, A.B. **As relações entre cultura e subcultura**: circunscrevendo a cultura corporal. Dissertação de mestrado, Mestrado em Educação Física, UFSC, 2000.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

COUTINHO, C.N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

EAGLETON, T. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Ed. Boitempo e Ed. da UNESP, 1997.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**. Porto Alegre: L&PM, 1996.

HAGUETE, M.T. Pesquisa-ação e pesquisa participante. **Metodologias quantitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. Rio de Janeiro: Elfos, 1989.

MARX, K. **O Capital**, livro I, capítulo VI (inédito). São Paulo: Editora Ciências Humanas LTDA., 1978.

MÉSZÁROS, I. O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo, 2004.

SIMIONATTO, I. **Gramsci sua teoria, incidência no Brasil, influencia no serviço social**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

WOOD, E.M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.





A pesquisa-ação e as práticas culturais populares: a experiência do projeto “capoeira e os passos da vida”

JOSÉ LUIZ CIRQUEIRA FALCÃO
BRUNO EMMANUEL SANTANA DA SILVA
LEANDRO DE OLIVEIRA ACORDI

INTRODUÇÃO

A escassez de propostas metodológicas de caráter crítico e a sofisticação teórica pautada pela utilização de discursos idealistas e abstratos, dificilmente entendidos pelos professores, ainda constituem uma realidade no campo da Educação Física brasileira. Foi com ênfase na “centralidade da prática”, conforme aponta Antonio Barbosa Moreira (1999, p. 30), e em comunhão “com os que nela atuam”, sem perder de vista a idéia do todo, que realizamos esta investigação⁵⁷, procurando superar procedimentos autoritários, fragmentados, verticalizados, cartesianos, e acolhendo a horizontalidade, a pluralidade e o

⁵⁷ Esse artigo apresenta reflexões acerca da metodologia utilizada no Subprojeto de pesquisa “Capoeira e os Passos da Vida”, desenvolvido em 2004, na Escola Básica Estadual Januária Teixeira da Rocha, localizada na região pesqueira da praia do Campeche, município de Florianópolis-SC. A pesquisa envolveu três professores de Educação Física, com experiências distintas de capoeira e integrantes de grupos diferentes e contou ainda com 21 participantes, sendo 13 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Inseriu-se organicamente no projeto integrado “As Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo: explorando limites e possibilidades” e foi desenvolvida através da metodologia da pesquisa-ação, na perspectiva de investigar a capoeira a partir de um enfoque interdisciplinar de trabalho, considerando a polissemia dessa manifestação cultural e a necessária articulação de aportes teóricos vinculados à filosofia, à história, à sociologia e à pedagogia.

contexto. Partimos do pressuposto de que não há mais lugar para as pedagogias de assimilação, prescritivas, através das quais o estudante vai à escola aprender representações, conceitos e conteúdos previamente determinados pelo professor.

PROBLEMATIZANDO A PESQUISA-AÇÃO

A recorrência da pesquisa-ação no processo de desenvolvimento e valorização das práticas culturais populares⁵⁸ se dá pelo fato de a mesma, diferentemente das demais investigações participantes, contribuir para o melhor equacionamento de problemas significativos da prática social, bem como, possibilitar uma tomada de consciência por parte dos sujeitos históricos envolvidos, com vistas à transformação da própria realidade pesquisada. Michel Thiollent (2000) afirma que, além da interação entre os diversos sujeitos históricos envolvidos na pesquisa, a pesquisa-ação prevê o explícito conhecimento dos diferentes papéis exercido por cada um destes e a intencionalidade das ações implementadas, isto é, embora não se recorra à imposição unilateral, os sujeitos envolvidos reconhecem a identidade e os objetivos do pesquisador. Entretanto, este deve se precaver de possíveis “inclinações missionárias”, negociando com os demais os pontos de conflito e de tensão e atuando como mediador atento, de modo a evitar que a situação seja manipulada por parte de quem “fala mais alto”.

Segundo THIOLENT (idem, p.14), pesquisa-ação

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

Essa estratégia de pesquisa encontra ressonância entre àqueles que não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos que caracterizam a maioria das pesquisas convencionais. Os sujeitos históricos

⁵⁸ Concebemos como práticas culturais populares as manifestações produzidas pelas comunidades empobrecidas da população sem o crivo das instituições formais e burocráticas.

envolvidos são convidados não só a dizer sobre algo, mas também a fazê-lo, desempenhando, dessa forma, um papel ativo na própria realidade pesquisada. Em outras palavras, não se trata apenas de descrever a realidade pesquisada, mas operar estrategicamente no sentido de mudar a própria realidade pesquisada.

Entretanto, alguns cuidados devem ser tomados para que a ação investigativa não se transforme numa simples vivência ou numa ação de militância política. Daí, a importância dos processos argumentativos, que devem ser colocados em tensão. Segundo THIOLENT (idem, p.32) todo processo argumentativo deve ser operado na perspectiva da existência de um "auditório real ou figurado", que tem por finalidade estimular a objetividade e a racionalidade dos argumentos, evitando, dessa forma, comentários eivados de parcialidade e engano.

Outro aspecto que caracteriza a pesquisa-ação é a simultaneidade de seu duplo objetivo. Ao mesmo tempo em que, através dela, pretende-se aumentar o conhecimento da área de pesquisa, visa-se também o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados (idem, p.16). Nesta perspectiva, entende-se que a pesquisa-ação pode ainda ser destacada como uma pesquisa prática que implica em trabalhar com sujeitos da mudança, em vez de trabalhar sobre eles. Para Pedro Demo (1994, p.38), seria aquela "destinada a intervir diretamente na realidade, a praticar teorias e teorizar práticas, a produzir alternativas concretas, a comprometer-se com soluções".

Dessa forma, uma atividade de pesquisa-ação envolvendo práticas culturais populares não teria como preocupação o aperfeiçoamento de técnicas em relação a um padrão preestabelecido de conduta, mas objetiva problematizar a organização das ações culturais, tendo como referências problemáticas significativas que envolvem os sujeitos em relação. Uma vez identificadas, através da experiência, da apropriação, do estudo, da reflexão e do diálogo, essas problemáticas significativas devem ser exaustivamente analisadas até que se alcance um consenso em torno das mesmas. A partir daí, deve ser elaborado, coletivamente, um plano de entendimentos, através do qual serão decididos as estratégias e os diferentes papéis que cada participante assumirá no processo. A pesquisa-ação pode ser utilizada como forma de engajamento sócio-político ou como estratégia de atuação técnico-organizativa. Seus objetivos, de caráter prático e de conhecimento, contemplam desde as propostas de conotação militante, informativas e conscientizadoras, até as propostas

“eficientizantes” de natureza técnico-burocrática. A pesquisa-ação procura, portanto, atender a resolução de problemas imediatos e também desenvolver a consciência da coletividade a respeito dos problemas importantes que enfrenta. São nessas ocasiões que a pesquisa-ação se torna recorrente pelo fato de que, segundo THIOLENT (op.cit., p.24), “quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com um problema seu, há condição de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas”.

As técnicas de questionário ou entrevistas, bastante utilizadas nas pesquisas convencionais, têm alcance limitado, pois não permitem que se tenha uma visão dinâmica da situação investigada. Segundo THIOLENT (idem), se usadas indevidamente, sem um conhecimento da natureza discursiva, podem contribuir para “psicologizar” a realidade social ou cultural observada e terminam por iludir o pesquisador com jogadas argumentativas, como se estas fossem fiéis expressões da realidade ou da verdade do fenômeno investigado. Mas, como bem disse o filósofo italiano Antônio Gramsci, o homem comum possui dois tipos de consciência teórica, dos quais um é implícito à sua ação e o une efetivamente a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade, enquanto o outro superficialmente explícito ou verbal, foi herdado do passado e recebido a-criticamente. Ora, diz ele,

estas duas consciências podem entrar em contradição e se oporem no sentido de que a ação não reflete a crença. Nesse caso, a concepção de mundo que tem o homem comum é a que está implícita na sua ação. É essa que deve ser revelada” (GRAMSCI *apud* BARBIER, 1985, p.52).

Uma investigação científica, pautada pela pesquisa-ação, deve evitar o risco de se limitar a uma simples reprodução do senso comum, que expressa um conhecimento parcial da realidade, é filosofia, mas filosofia sem metodologia, sem união dialética entre teoria e prática; uma espécie de mosaico fragmentado, incoerente, inconseqüente, resultante da situação social e cultural das massas cuja filosofia representa. A pesquisa-ação objetiva uma intervenção prática e de conhecimento diante da realidade do senso comum. Com um melhor conhecimento a ação é conduzida com mais propriedade.

A pesquisa-ação deve entrar, então, em sintonia com o bom senso, que constitui o núcleo sadio do senso comum, aquele que convém desenvolver, tornar unitário e coerente; isto principalmente porque o senso comum é um produto histórico, evolui com a estrutura social que o modela, não sendo, portanto, imutável, nem permanente, nem monolítico. Por entender o senso comum como um produto da história dos homens, Antonio Gramsci (1978) alude a necessidade de se criar um novo senso comum, uma nova cultura e, portanto, uma nova filosofia (ordem intelectual) que se enraíze na consciência popular com a mesma solidez e imperatividade das crenças tradicionais.

Numa pesquisa-ação, o sujeito nunca deve confundir desejo com realidade e deve também duvidar a cada instante das evidências reiteradas e das certezas bem assentadas do senso comum. Um pesquisador competente sabe descobrir com astúcia um ninho de víboras na mais tenra relação social e sabe pôr em destaque, na mais sólida instituição, a rachadura invisível das contradições.

Num processo de pesquisa-ação, cabe ao pesquisador desempenhar um papel ativo – participante engajado – no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas, assumindo os objetivos definidos, orientando a investigação em função dos meios disponíveis, adotando atitude de “escuta” e de elucidação dos vários aspectos da situação – pode interpretar problemas, esclarecer questões e atitudes, assinalar contradições, explorar mal-entendidos sem, no entanto, achar que suas concepções próprias devem sempre prevalecer. É papel do pesquisador, também, permitir aos participantes expressarem a percepção que têm do fenômeno em estudo, colocando à disposição dos mesmos os conhecimentos de ordem teórica e prática para facilitar a discussão dos problemas. É papel, ainda, elaborar atas, registros de informações e relatórios de síntese, concebendo e aplicando, em conjunto com os participantes, as estratégias de ação, participando das reflexões globais para chegar a generalizações e discussão dos resultados.

Cabe aos participantes desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados, pois são eles os responsáveis pelo desenvolvimento das ações, podendo, portanto, apontar os limites e as possibilidades das mesmas, para que, em conjunto, possam ser planejadas, executadas, avaliadas, reorganizadas, redimensionadas, com vistas a atender os objetivos propostos.

Como não há pesquisa-ação sem participação coletiva, é fundamental a participação de todos os membros em todas as tomadas de decisões, de modo que “possam planejar, organizar e realizar eles mesmos suas mudanças de um modo consciente, livre e inteligente, com o máximo possível de reflexão” (BARBIER, 1985, p.46). Como consequência, a interpretação e análise dos dados serão o produto das discussões do grupo.

Durante o trabalho de investigação, é importante que se tenha presente que esse é um processo sempre em aberto, que nenhuma proposta poderá ser considerada "modelo", pois nenhuma dará conta de toda a complexidade de uma dada realidade, que cada proposta dependerá de vários fatores – do contexto, da subjetividade e das representações que cada participante tem sobre a realidade. Nesse sentido, o pesquisador não deve se comportar como um messiânico, pois pode comprometer a objetividade que é requerida na pesquisa.

Um processo investigativo ético, responsável e comprometido com a transformação da realidade social deve levar em consideração o caráter multidimensional da experiência humana. O ser humano possui uma mescla inextricável de pensamento racional, empírico, técnico, simbólico, mitológico, mágico. Vivendo permanentemente em todos os registros, não podemos suprimir a parte dos mitos, as aspirações, os sonhos, as fantasias, assim como não podemos suprimir as instituições, as línguas, as técnicas de comunicação, representação e registro.

Segundo Luiz Felipe Serpa (2000), é preciso superar os dualismos - verdade/falsidade, identidade/contradição - estabelecidos *a priori* e olhar essas oposições como extremos de um continuum de diferenças, em estado de potência, por isso indizíveis, que forma um fundo, um "caldo efervescente", de onde emergem fatos/acontecimentos. O importante não é verificar se as coisas são verdadeiras 'ou' falsas e sim considerar que podem ser verdadeiras 'e' falsas, ou então, 'nem' verdadeiras 'nem' falsas. Não é o fato localizado, o fenômeno, que deve ser considerado, mas o todo, os nexos, de onde emergem os acontecimentos num movimento histórico de aparecer e desaparecer constantes, numa aparência instável e provisória.

Sob essa perspectiva, a análise de um fenômeno ou contexto não pode ser realizada a partir de um recorte, de uma decomposição, de uma divisão-redução em elementos mais simples e sim como compreensão, acompanhamento dos acontecimentos dinâmicos que vão aparecendo e desaparecendo

nesse contexto. Para poder fazer essa leitura da realidade com vistas a transformá-la, o pesquisador deve articular relações entre seu objeto de pesquisa e a totalidade, bem como, articular referências distintas, irreduzíveis umas às outras, sem tentar homogeneizá-las e sem o compromisso de fazer síntese unificada de diferentes autores. O papel do pesquisador é compreender o fenômeno, fazendo uma leitura do objeto a partir de enfoques diferentes, o que implica uma postura aberta para, em seguida, em conjunto com todos os sujeitos envolvidos, propor mudanças.

Buscando compreender os sentidos e significados que os sujeitos da pesquisa dão ao fenômeno pesquisado, o pesquisador necessita fazer, como ponto de partida, uma criteriosa e densa descrição do mesmo e não apenas alguns relatos, utilizando um processo de interpretação, compreensão e explicitação do contexto, o que implica a necessidade de compreender os mecanismos cotidianos, ordinários, pelos quais se organizam e se produzem localmente as interações. Para tanto, a relação do pesquisador com o campo de pesquisa deve ser uma relação tanto de implicação, desempenhando o papel de membro completamente “imerso” no grupo, quanto de estranhamento das coisas e acontecimentos, tentando desvencilhar-se de uma suposta “atitude natural”.

Levando-se em consideração que o conhecimento é o resultado sempre inacabado de uma articulação de diversos saberes, fazer ciência não implica em conformar-se, nem metodologizar-se, nem tampouco seguir normas pré-determinadas, mas tecer, esculpir, construir, desconstruir, reconstruir caminhos metodológicos. Nesse sentido, a pesquisa-ação, enquanto estratégia de pesquisa, não pode engessar o fenômeno, tampouco o contexto investigado. Ela se constitui numa linha geral de ação que, a rigor, não deve sufocar as inquietações da empiria.

Após a definição dos objetivos e dos ajustes organizativos da pesquisa, começa-se a coleta de dados, realizada através de entrevistas coletivas e individuais, questionários, documentos, observações participantes, diários de campo, histórias de vida etc. Para a coleta dos mesmos é necessária uma divisão de trabalho. Todas as informações coletadas pelos diversos grupos de trabalho serão interpretadas, analisadas e debatidas no seminário central, que tem a incumbência de coordenar todas as atividades do processo de investigação, desde a discussão, até a tomada de decisões.

Conforme o próprio nome diz, a pesquisa-ação se concretiza através de

alguma forma de ação planejada com as definições claras dos papéis dos sujeitos envolvidos e as estratégias que assegurarão a continuidade da ação e a incorporação das sugestões derivadas do processo investigativo como um todo. As estratégias de mudanças e os novos procedimentos devem ser divulgados de forma ampla, considerando o nível de compreensão dos sujeitos envolvidos.

No processo de investigação devem ser propostas tematizações que busquem relações entre conhecimentos e ações propriamente ditas. Isso implica em identificar as proposições indicativas ou descritivas, ou seja, como as coisas estão para em seguida problematizá-las com o objetivo de manter ou alterar a situação.

A pesquisa-ação no interior das práticas culturais populares contribui para o desenvolvimento dos níveis de consciência dos sujeitos envolvidos sem, contudo, alterar a estrutura valorativa da mesma. Por exemplo, no caso de uma experiência de capoeira, as atividades devem ser desenvolvidas a partir da idéia de uma espiral ascendente, cujos anéis contínuos vão se ampliando cada vez mais. Nesse sentido, um encontro não acontecerá dentro da lógica da reprodução de modelos e padrões, mas a partir de possibilidades pedagógicas que visem problematizar e ampliar o entendimento da realidade objetiva, que independe da consciência de cada sujeito histórico, mas que se reflete nela.

SISTEMATIZANDO POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA EFETIVAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO COM PRÁTICAS CULTURAIS POPULARES

Dentro da perspectiva da pesquisa-ação, para desenvolver o projeto em questão, elegemos possibilidades pedagógicas que, apesar de parecerem mais apropriadas para o campo da metodologia do ensino, foram muito úteis no processo investigativo. Trata-se da experimentação, problematização, teorização e reconstrução coletiva do conhecimento⁵⁹.

⁵⁹Essas possibilidades pedagógicas foram sistematizadas na tese de doutorado intitulada: "O Jogo da Capoeira em Jogo e a Construção da Práxis Capoeirana", de autoria do Prof. José Luiz Cirqueira Falcão, um dos coordenadores desse projeto. Ver mais em FALCÃO (2004).

A Experimentação - Consiste em formular e explorar possibilidades de ação, em que os sujeitos devem se mostrar, tomando como ponto de partida a prática social, ou seja, os problemas e as necessidades práticas, surgidas no cotidiano, considerando que a partir do fazer gera-se dialeticamente um saber fazer e um saber sobre esse saber fazer que se apresenta, num primeiro momento, de forma fragmentada e desarticulada. É importante frisar que não existe uma seqüência cronológica entre o fazer e o saber. Trata-se de um processo em que esses momentos se interpenetram. Diferentemente da vivência, em que os indivíduos reagem a estímulos, passam pela vida como um espectador, como objeto; na experiência, agem de forma consciente, pensada, refletida, compartilhada, agem como sujeitos de uma comunidade humana. Na vivência, a vida é reflexo e se dissipa, na experiência a vida é reflexão, é vivida de fato, em extensão e profundidade, com melhor detalhamento. Os interesses e as emoções individuais se transformam em fatos sociais. É desse mergulho que emerge a tradição, retomada e transformada, como algo que engloba e transcende as pequenas experiências individuais particulares e que passa de geração para geração. Uma dimensão, portanto, que transcende, e dialeticamente, comporta a simples existência individual de cada sujeito.

A experimentação implica na extração, pela ação, de uma compreensão que enriquece a vida do sujeito e por ele é enriquecida. Não se trata de verbalizar sobre, mas de experimentar refletindo com, na e sobre a própria ação. Não se trata de encenar situações fictícias, de forjar atividades parecidas com o trabalho material, mas de exercitar uma articulação direta com o trabalho material e também com os outros sujeitos. Esta possibilidade consiste na manipulação e exploração direta das propriedades dos recursos didáticos, bem como, das próprias capacidades dos demais integrantes do grupo de pesquisa, como "descobridores" e "inventores" de diferentes possibilidades. Destina-se a uma melhor compreensão da capoeira a partir de suas mudanças históricas, através da experimentação das diferentes formas que esta se apresentou, apresenta ou pode apresentar. Nesse sentido, foram propostos, com ênfase na experimentação, a exercitação de formas de jogos, de rituais já consagrados, ou não, no contexto da capoeira, como por exemplo: jogar no ritmo dos diferentes toques do berimbau etc. A experimentação possibilita ainda ações sócio-emocionais de forma comunicativa e a interpretação de diferentes papéis, concepções e interesses vinculados ao contexto sócio-político dessa manifes-

tação em interação com problemáticas significativas da convivência social.

Enfim, a experimentação compreende uma imersão na prática social concreta sem, no entanto, se preocupar com níveis elaborados de compreensão dessa mesma prática social. Até porque nem tudo que se experimenta é possível de ser assimilado por palavras. A idéia é, então, articular experiências, interagir, integrar.

A Problemática - Consiste no confronto e na discussão dos conteúdos e das diversas situações de ensino, levadas a efeito pela experimentação. É a possibilidade de detecção das questões que precisam ser resolvidas em nível racional de entendimento, no âmbito da prática social e identificar que conhecimento é necessário dominar. A problematização instaura a dúvida e a pergunta como princípios e como métodos de conhecimento e se contrapõe à “pedagogia da transmissão”, muito presente no trato com o conhecimento da capoeira. Ela se contrapõe também a uma estética da interioridade e da consolação. Sua base é inspirada na maiêutica socrática, em que se multiplicam as perguntas a fim de obter, por indução dos casos particulares e concretos, um conceito geral do objeto em questão. Nesse sentido, ela é, na essência, provocação. A partir de questões pertinentes (uma afirmação e/ou uma negação), diante de ilusórias verdades bem estabelecidas, pesquisador e demais integrantes do grupo de pesquisa devem problematizar a realidade vivida, distinguindo o que é verdadeiramente importante do que é puramente superficial e contingente. Devem ser levantados pontos-chaves que sirvam de balizas em torno das quais devem acontecer as argumentações, com a finalidade de não transformar essa possibilidade num simples bate-boca. Segundo Neusa Aparecida Berbel (1995, p.15), “a dinâmica de interações que se estabelece entre alunos e professor(es), entre esses e a realidade e com o conhecimento, é um processo construtivo irreversível”. O confronto de visões mobiliza o potencial político, social e ético dos envolvidos no processo. Com a problematização, as percepções primeiras extraídas das aparências ou mesmo do senso comum dão lugar às inquietações e contribuem para mobilizar o grupo em busca de explicações convincentes e mais elaboradas, entretanto, ela não se limita a denunciar as contradições e os conflitos inerentes à realidade, mas busca também possibilidades de entendimentos e consensos.

A Teorização - Consiste na construção de respostas mais elaboradas para os problemas identificados a partir da apresentação pelo pesquisador e pelos demais integrantes do grupo de pesquisa de subsídios diversos que mobilizem e ampliem o entendimento dos mesmos.

Apesar de muitos aspectos teóricos perpassarem as etapas anteriores, a teorização constitui a etapa de construção de respostas mais elaboradas para os problemas e isso implica na instrumentalização dos sujeitos, ou seja, na apropriação de referenciais teóricos necessários ao equacionamento dos mesmos. Nessa perspectiva, a teorização deve ser "praticada", a fim de produzir mudanças reais. Não se trata de interpretar determinados fatos, idéias e mitos relacionados ao campo investigado, mas questioná-los, superá-los ou, até mesmo, negá-los. Enfim, a teoria deve também ser problematizada para que não engesse a prática. Se a prática tem um sentido estritamente utilitário, a teoria se faz absolutamente desnecessária, perturbadora ou nociva àquela. Nessas práticas essencialmente utilitaristas temos, em vez de formulações teóricas, uma rede construída pelo senso comum impregnada de "preconceitos, verdades estereotipadas e, em alguns casos, superstições de uma concepção irracional (mágica ou religiosa) do mundo" (VÁZQUEZ, 1977, p.210).

A teorização se insere como uma possibilidade de ampliação, em extensão e profundidade, da prática pedagógica, evitando o pragmatismo, que reduz o verdadeiro ao útil. Imerso na realidade prática e sucumbido às necessidades imediatas, o ser humano, geralmente, não tem clara consciência teórica de sua ação. Ao confrontar suas percepções primeiras, dispersas e confusas, com o conhecimento já sistematizado, vai adquirindo uma compreensão mais ampliada, mais profícua, por que não dizer científica, da realidade social. As fontes para a teorização devem ser buscadas em livros, revistas, jornais, internet, relatos de experiência, especialistas, visitas, intercâmbios etc.

Os "pontos-chave" levantados pela problematização servem também para orientar a teorização a fim de evitar que o grupo se perca num labirinto teórico, pois a teoria é ampla e fértil e, caso não seja praticada, ela não tem compromisso com a realidade. Na teorização, a reflexão radical, rigorosa e de conjunto se torna imperiosa na medida em que exige uma "viagem" metódica e contextualizada às raízes das questões significativas que caracterizam o fenômeno praticado/investigado/construído.

A Reconstrução Coletiva do Conhecimento - Consiste na re-significação do sentido/significado do fenômeno abordado a partir de análises e discussões coletivas das etapas anteriores. Destina-se, em especial, à sistematização coletiva do conhecimento e sua apropriação crítica e controle por parte de todos os envolvidos no processo. É importante que todos os envolvidos compreendam e ratifiquem, na experiência concreta, as teorias pedagógicas que são geradas na prática. A reconstrução coletiva do conhecimento corresponde, portanto, ao retorno à prática social, em um outro nível de compreensão. Constitui-se num momento de catarse, ou seja, de “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1984, p.75). Na reconstrução coletiva do conhecimento é preciso pensar e agir de modo inovador para provocar a superação e/ou a solução dos problemas levantados, considerando-se a viabilidade e a factibilidade das suas hipóteses de solução, bem como as características específicas, os condicionamentos, as possibilidades e as limitações identificadas na realidade concreta vivida.

A EFETIVIDADE E A OPERACIONALIDADE DAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Essas possibilidades pedagógicas (experimentação, problematização, teorização e reconstrução coletiva do conhecimento) não ficaram adstritas aos encontros em si, mas permearam toda a organização da pesquisa e nos permitiram passar de uma visão sincrética, geral e precária, para uma visão sintética e mais elaborada do fenômeno investigado e também da prática social. Elas não foram tratadas de forma justaposta, mas inter-relacionadas dialeticamente com rigorosidade, radicalidade e universalidade. Nesse movimento, o confronto das idéias deu-se com o real acontecendo, em situação prática, dinâmica, interativa, onde “o pensado se transforma em prática, onde se aprende a adequar a relação teoria-prática; onde a dialética da ação-reflexão é possibilitada e exercitada” (BERBEL, op.cit., p.16).

Reconhecemos e confirmamos, nesta pesquisa, que a educação é uma atividade mediadora entre o sujeito e a sociedade. Ela não transforma a prática social de modo direto e imediato, mas de modo indireto e mediato, à medi-

da que age sobre os sujeitos da prática. Essas possibilidades pedagógicas foram adaptadas para mundo infantil e juvenil e para a realidade do contexto investigado, de modo que a linguagem, a forma e os procedimentos pedagógicos atendessem as características dos sujeitos envolvidos.

A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS NA PESQUISA-AÇÃO

Os dados coletados nas diversas ações desenvolvidas no decorrer da investigação com as práticas culturais populares, na perspectiva da pesquisa-ação, devem ser registrados em diário de campo. Os documentos produzidos, de forma coordenada ou espontânea, pelos sujeitos da pesquisa e pelos colaboradores devem ser exaustivamente analisados. “Grupos satélites” devem ser formados para facilitar a metodologia de organização da pesquisa que, por sua vez, serão responsabilizados por temáticas e/ou estratégias específicas de pesquisa.

O conjunto de dados coletados a partir destes recursos deve ser sistematizado, categorizado e submetido à análise por parte dos componentes do grupo de pesquisa. Finalmente deve ser realizado um encontro para que todos possam cientificar da visão de conjunto da pesquisa, nem sempre clara no processo de realização da mesma. Com base nas orientações de THIOLLENT (op.cit., p.72), esse retorno deve ser extrapolado para além dos participantes efetivos, à medida que “a tomada de consciência se desenvolve quando as pessoas descobrem que outras pessoas ou outros grupos vivem mais ou menos a mesma situação”.⁶⁰

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um importante aspecto observado nesta pesquisa constituiu-se no fato de ela não ser fruto de uma ação especializada de um pesquisador, mas de professores, situados na perspectiva de professores–pesquisadores, que reco-

⁶⁰ As análises, categorias e sistematizações dessa pesquisa estão explicitadas no artigo: “Capoeira e os Passos da Vida”, publicado no terceiro volume nesta coleção.

nhecem a pesquisa científica como constitutiva das próprias atividades docentes e como importante fundamento da prática pedagógica.

É importante levar em consideração que a metodologia adotada nesta pesquisa não deve ser vista como uma técnica qualquer, avulsa, neutra, mas que tem razões históricas e princípios fundamentais que requerem um aprofundamento em relação aos seus pressupostos teóricos. Em última instância, o que se almejava era a transformação da realidade, e isto não se consegue a partir de um trabalho isolado e individualizado. A transformação da realidade só é possível de forma coletiva e, como disse Moisey Pistrak (1981, p.41), em relação a auto-organização dos estudantes: “a aptidão para trabalhar coletivamente só se adquire no trabalho coletivo”.

Essas possibilidades pedagógicas (experimentação, problematização, teorização e reconstrução coletiva do conhecimento) foram fundamentais nessa pesquisa e, ao serem articuladas com os fundamentos da pesquisa-ação, demonstraram a sua pertinência e exequibilidade no processo de organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento da capoeira, dentro de uma perspectiva crítica. Elas, por sua vez, foram também experimentadas, problematizadas, teorizadas e reconstruídas nesse percurso investigativo.

Os participantes da pesquisa tiveram oportunidade de experienciar, problematizar, teorizar e reconstruir minimamente o repertório cultural capoeirano, com destaque para a ginga, os golpes e as negaças, o canto interativo e a roda lúdica. Tudo isso ocorreu por meio de experiências individuais, em dupla e coletivamente, com ênfase na circularidade, na descontração e na atenção.

No que diz respeito às experiências com os fundamentos da capoeira, elas não se restringiram à pura execução biomecânica de alguns movimentos e golpes, mas foram acompanhadas de discussões sobre os rituais, as diferentes nomenclaturas, a etimologia, a aplicação, as possibilidades de sistematização, os significados e as representações dos golpes, os detalhes técnicos e de segurança.

A intensidade, o envolvimento, a ressonância que marcaram o desenvolvimento dessa pesquisa nos permitem asseverar que a prática pedagógica com capoeira reveste-se de situações complexas e muitos desafios. Os sujeitos envolvidos apresentaram níveis de aproximação e apreensão distintos. Esses fatores nos levaram a conceber que o trato com a capoeira no contexto educacional ainda carece de uma formulação consistente, no que diz respeito aos conteúdos, procedimentos didáticos, objetivos e avaliação.

Referências

- BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BERBEL, N. A. N. Metodologia da Pesquisa-ação: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. Semina – **Revista Cultural e Científica da Universidade Estadual de Londrina**. v. 16, n. 2, Ed. Especial, p. 9-19, out. 1995.
- DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- FALCÃO, J. L. C. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. Tese (doutorado em Educação). Salvador-BA, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004.
- GRAMSCI. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.
- SERPA, L. F. P. Pedagogia da diferença: desafios para o ensino superior. In: Seminário Educa-UFBA, 2000. Salvador-BA, comunicação oral, 2000.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 9a ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



Autores

Ana Márcia Silva, natural de Florianópolis/SC; licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina; Especialista em Educação e Reeducação Psicomotora pela UDESC; Mestre em Educação pela UFSC; Doutora em Ciências Humanas pela UFSC. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFSC, autora de vários artigos e livros, entre eles *Corpo, Ciência e Mercado*, pela Autores Associados-Editora da UFSC (2001).

Ana Maria Alonso Krischke, natural de Santiago/Chile; licenciada em Educação Física pela UFSC; especialista em Educação Física Escolar pela UFSC. Atualmente atua como professora de dança em comunidades e fundações culturais na cidade de Florianópolis. Desenvolve estudos e pesquisas na área da dança, com destaque à importância do lúdico na dança.

Ana Paula Salles da Silva, natural de Joaçaba/SC; licenciada em Educação Física; especialista em Ontologia e Linguagem e, atualmente, mestranda em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física-NEPEF/UFSC e com estudos nas áreas de Educação Física Escolar, Lazer e Educação Especial.

Astrid Baecker Ávila, natural de Santa Maria/RS; licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria; mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; atualmente cursa o doutorado em Educação, nessa última Instituição; é professora no Departamento de Educação Física-SBL/UFPR e é membro do NUPESC e do Grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação. Tem publicações em eventos científicos da área, principalmente, nas linhas de pesquisa formação profissional e Educação Física e movimentos sociais.

Bruno Emmanuel Santana da Silva, natural de Recife/PE, membro do Grupo de Capoeira Chapéu de Couro. Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestrando em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro fundador do Grupo de Estudos de Capoeira do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

Cristiane Ker de Melo, nascida em Manhumirim-MG, sob o signo de Libra. É Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa-MG, cursou Mestrado em Educação Física com área de concentração em Estudos do Lazer na Universidade Estadual de Campinas - SP. Atualmente, é professora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, onde coordena projetos de

extensão e pesquisa no âmbito das práticas corporais, da cultura lúdica na infância e da formação continuada de professores. Membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física –NEPEF e da Secretaria Estadual do CBCE/SC.

Éden Silva Pereti, educador, fotógrafo, andarilho e palhaço. Licenciado pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Mestre em Educação Física junto ao Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC). Desenvolveu diversos trabalhos em prefeituras e Organizações Não-Governamentais (ONG's), onde pôde contribuir através de consultorias e práticas educativas nas áreas de lazer, artes corporais, formação docente e organização comunitária, em diferentes cidades dos estados de São Paulo, Amazonas e Santa Catarina.

Elisa Abrão, natural de Porto União/SC; licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná-UFPR; especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; atualmente cursa o mestrado em Educação Física, na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Tem publicações em eventos científicos da área, que envolvem principalmente temáticas sobre Dança.

Humberto Luís de Deus Inácio, natural de São Francisco do Sul/SC. Licenciado em Educação Física; mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; atualmente cursa o doutorado em Sociologia Política, também na UFSC; é professor no Departamento de Educação Física da UFPR e membro do Núcleo de Pesquisas Sócio-Culturais em Educação Física-NUPESC/UFPR. Tem publicações em livros e eventos científicos da área, principalmente, nas linhas de pesquisa em Lazer, Esporte e Sociedade.

Iara Regina Damiani, natural de Florianópolis/SC; licenciada em Educação Física; Mestrado em Educação Física/UFSC; Doutoranda em História/CFH-UFSC; professora aposentada CDS/UFSC; membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física-NEPEF/UFSC. Tem publicações em eventos científicos da área, principalmente, nas linhas de pesquisa da Educação Física escolar e Formação Profissional.

José Luiz Cirqueira Falcão, licenciado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (1982). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004). Mestre de Capoeira do Grupo Beribazu. Autor do Livro "A Escolarização da Capoeira". Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Estudos da Capoeira (GECA) e do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (NEPEF), Sócio Pesquisador do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

Lana Gomes Pereira, natural de Goiânia/GO; licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Goiás/GO; especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; atualmente cursa o mestrado em Educação Física, na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Tem publicações em eventos científicos da área, que envolvem principalmente temáticas sobre Cinema e Educação do corpo.

Leandro de Oliveira Acordi, licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Sócio Efetivo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Integrante da Associação Cultural de Capoeira Angola Ilha de Palmares.

Luciana Fiamoncini, natural de Rio do Sul/SC; licenciada em Educação Física; mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; é professora no Centro de Desportos-CDS/UFSC e é membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física-NEPEF/UFSC. Tem publicações em revistas e eventos científicos sobre Dança e, também, pesquisas na linha da Educação Física escolar.

Maria Dênis Schneider, natural de Tubarão (SC), licenciada em Educação Física pela UDESC, especialista em Educação Física pela UFSC e mestre em Educação Física, também pela UFSC. Foi professora de Educação Física na rede estadual de ensino de SC, e atualmente trabalha no Projeto Práticas Corporais na Maturidade na UFSC.

Maria do Carmo Saraiva, natural de Santo Ângelo/RS; licenciada em Educação Física e Letras; mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; doutora em Motricidade Humana – especialidade Dança, pela Universidade Técnica de Lisboa; professora do Departamento de Educação Física/CDS/UFSC; membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física - NEPEF/UFSC. Tem livros e artigos publicados nas linhas de pesquisa de Gênero, Co-educação e Dança.

Maurício Roberto da Silva, Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Professor do Centro de Desportos /UFSC e membro da Editoria da Revista Motrivência/NEPEF/UFSC.

Patrícia Athaídes Liesenfield, natural de Porto Alegre, Rio Grande do Sul; licenciada em Educação Física pelo IPA/RS. Atualmente atua como professora da Rede de Ensino do Município de Florianópolis. Desenvolveu estudos na área da Educação.

Patrícia Daniele Lima de Oliveira, natural de Florianópolis/SC; licenciada em Educação Física (UDESC) e Bacharel em Serviço Social (UFSC); com especialização em Dança Cênica e Educação Física Escolar. Atualmente cursa o mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC. Foi professora do ensino fundamental e atualmente é Assistente Social no município de Itapema.

Priscilla de Cesaro Antunes, natural de Chapecó/SC; licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Durante a graduação participou de atividades de ensino, como monitora de uma disciplina (DEF/UFSC); de extensão, sendo bolsista de três projetos oferecidos para a comunidade (CDS/UFSC) e de pesquisa, como bolsista CNPq do Núcleo de Cineantropometria e Desempenho Humano (NUCIDH /UFSC). Têm publicações na área, principalmente, nas linhas de pesquisa da Educação Física escolar, Antropometria e estudos sobre o corpo.

Rosane Maria Kreuzburg Molina, Licenciada em Educação Física; Doutora em Ciências da Educação; Professora e Pesquisadora da UNISINOS.

Vicente Molina Neto, Licenciado em Educação Física; Mestrado em Educação; Doutor em Ciências da Educação; Pesquisador do CNPq; Professor da UFRGS; Coordenador do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte – F3PEFICE.



Impresso por Floriprint Indústria Gráfica.

Inverno, 2005.