

7º

**SEMESTRE
MÓDULO 7**

Curso a distância

Educação Física

**Pedagogia das
Lutas e Artes
Marciais**

**Educação
Física e Saúde**

**Pedagogia da
Dança Escolar**

**Estágio
Supervisionado
do Segundo
Ciclo do Ensino
Fundamental**

**Trabalho de
Conclusão de
Curso I**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Curso a distância

Educação

Física

7º SEMESTRE - MÓDULO 7



**Ministerio
da Educação**



República Federativa do Brasil
Presidenta
Dilma Vana Rousseff

Ministério da Educação
Ministro da Educação
Fernando Haddad

Fundação Universidade de Brasília
Reitor
José Geraldo de Sousa Junior

Decana de Ensino de Graduação
Márcia Abrahão Moura

Diretor de Ensino de Graduação a Distância e Gestão da Informação
Sérgio Freitas

Secretário de Administração Acadêmica
Arnaldo Carlos Alves

Faculdade de Educação Física
Diretor
Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende

Coordenador do Curso de Educação Física a Distância
Alcir Braga Sanches
Iran Junqueira de Castro

Gestora de Projetos em Educação a Distância
Adriana Amidani

Técnico de Informática – Administrador Ambiente Moodle
Jitone Leônidas Soares

Assistente Pedagógico
Carlos Frederico Melo dos Santos

Universidade Federal de Rondônia
Reitor
José Januário de Oliveira Amaral

Coordenador Local
Daniel Oliveira de Souza

Gestora Operacional
Cristiane Anita Furlanetto

Técnica de Informática
Arisleide Máximo

Universidade Federal do Amapá
Reitor
José Carlos Tavares Carvalho

Coordenadora Local
Maria do Socorro dos Santos Mendonça

Gestora Operacional
Huana da Silva Furtado

Técnica de Informática
Dayane da Silva Brito

Professores-autores

Pedagogia das Lutas e Artes Marciais
André Teixeira Reis – UnB
Fabrício Carlo Garcia – UniCEUB / CMB

Educação Física e Saúde
Júlia Aparecida Devidé Nogueira – UnB
Ricardo Moreno – UnB

Pedagogia da Dança Escolar
Márcia Duarte - UnB

Estágio Supervisionado – Segundo Ciclo do Ensino Fundamental
Alexandre Rezende – UnB
Marisete Peralta Safons – UnB

Trabalho de Conclusão de Curso I
Fernando Mascarenhas – UnB
Regiane Ávila – SEEG / UFG

Equipe de Produção

Coordenação de Produção do Material Pedagógico
Adriana Amidani

Design Instrucional do Material Impresso e de Telas Web para EaD
Cassandra Amidani – Disciplinas 2, 4 e 5.
Tâmara Marisi Vicentine Melo – Disciplinas 1 e 3.

Revisão
Carolina Vieira

Ilustrações
Cristiano Henriques de Melo
Joselito Rodrigues Silveira

Diagramação
Rafael Brito

E24 Educação física a distância : módulo 7 / Alcir Braga Sanches,
coordenador. _ Brasília : Universidade de
Brasília, 2011.
472 p. ; 30 cm.

Conteúdo: Pedagogia das lutas e artes marciais / André Teixeira Reis, Fabrício Carlo Garcia – Educação física e saúde / Júlia Aparecida Devidé Nogueira, Ricardo Moreno – Pedagogia da dança escolar / Márcia Duarte – Estágio supervisionado do segundo ciclo do ensino fundamental / Alexandre Rezende, Marisete Peralta Safons – Trabalho de conclusão de curso I / Fernando Mascarenhas, Regiane Ávila.

1. Educação física – ensino. 2. Educação a distância. I.
Sanches, Alcir Braga (coord.). CDU 796:37

Sumário

ÍCONES ORGANIZADORES.....	13
----------------------------------	-----------

APRESENTAÇÃO DO MÓDULO 7	15
---------------------------------------	-----------

PEDAGOGIA DAS LUTAS E ARTES MARCIAIS

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA.....	23
--	-----------

OBJETIVOS.....	23
-----------------------	-----------

Aspectos Históricos, Filosóficos e Conceituais das Lutas.. 25

1.1 Lutas e suas Subdivisões (Conceitos e Definições).....	26
--	----

1.1.1 Luta.....	27
-----------------	----

1.1.2 Arte Marcial.....	27
-------------------------	----

1.1.3 Desporto Marcial	30
------------------------------	----

1.1.4 Desporto de Combate	31
---------------------------------	----

1.1.5 Sistema de Combate Defensivo Pessoal (SCDP).....	32
--	----

1.1.6 Jogos de Oposição ou de Combate	33
---	----

1.2. Origem das Lutas (como tudo começou)	34
---	----

Artes Marciais Japonesas 39

2.1 O Caminho da Harmonização das Energias	40
--	----

2.1.1 Características.....	41
----------------------------	----

2.1.2 Graduação.....	42
----------------------	----

2.1.3 Aikidô no Brasil.....	42
-----------------------------	----

2.1.4 Filosofia	42
-----------------------	----

2.2 A Arte da Suavidade dos Samurais	43
--	----

2.2.1 Características.....	47
----------------------------	----

2.2.2 Jiu-jitsu no Brasil.....	48
--------------------------------	----

2.3 O Caminho Suave e o Pai da Educação Física do Japão	48
---	----

Sumário

2.3.1 Filosofia	51
2.3.2 Judô no Brasil.....	52
2.4 O Poeta e o Caminho das Mãos Vazias.....	53
2.4.1 Características.....	55
2.4.2 Karatê no Brasil.....	55
2.4.3 Filosofia	56
Artes Marciais Coreanas	59
3.1 O Caminho das Mãos e dos Pés que voam	60
3.1.1 Antiguidade (37 a.C - 935 d.C).....	60
3.1.2 Idade Média (935 d.C - 1910)	61
3.1.3 Idade Moderna (1910 - 1945)	61
3.1.4 Idade Contemporânea (1945 - dias atuais)	62
3.2 Taekwondo no Brasil	64
3.3 Filosofia e Estrutura.....	65
Artes Marciais Chinesas.....	69
4.1 A Arte Guerreira: do Imperador Amarelo ao Líder Comunista.....	70
4.2 Wushu e Guoshu na Contemporaneidade	74
4.3 Wushu no Brasil	75
4.4 Filosofia e Estrutura.....	76
Desportos de Combate Antigos e Contemporâneos.....	79
5.1 Lutas no Ocidente: dos Jogos de Guerra ao Esporte Espetáculo	80
5.2 Desportos de Combate no Brasil.....	87
5.2.1 Esgrima	87
5.2.2 Boxe	88
5.2.3 Luta Olímpica	90

5.2.4 MMA	90
Arte–Luta–Dança Nacional	93
6.1 Apresentação a Arte–Luta–Dança	94
6.2 Aspectos Históricos da Capoeira.....	94
6.2.1 A Grande Diáspora Africana	94
6.2.2 Das Senzalas para as Cidades	95
6.2.3 O Surgimento da Capoeira Regional Baiana	99
6.2.4 A Refundação da “Luta das Ruas”: a Capoeira Angola.....	100
6.2.5 A Capoeira na Contemporaneidade	101
6.3 Características.....	103
Jogos de Combate e Bem-estar Social.....	107
7.1 Brincando de Luta	108
7.2 Bem-estar Social nos Jogos de Combate	109
7.2.1 Amizade e Relacionamento entre Pares	111
7.2.2 Liderança.....	111
7.2.3 Identidade do Grupo e Senso de Pertencimento	112
7.3 Os Jogos de Combate como Fonte de Empoderamento	112
7.4 Exemplos de Jogos de Combate na Escola.....	114
7.5 Considerações Finais.....	115
As Lutas no Projeto Político-Pedagógico da Escola	119
8.1 Introdução.....	120
8.2 Projeto Político-Pedagógico	121
8.3 As Lutas no Projeto Político-Pedagógico da Escola	122
8.4 Considerações Finais.....	124

Sumário

Saiba Mais 127

Referências Bibliográficas..... 128

EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA..... 134

OBJETIVOS..... 135

Conceitos e Princípios Básicos em Saúde e Educação Física 137

1.1 Saúde, Estilo e Qualidade de Vida.....138

1.2 Estilo de Vida, Qualidade de Vida, Saúde e Doença na Sociedade Moderna ...139

1.3 Atividade Física, Exercício Físico e Aptidão Física143

1.4 Epidemiologia, Sociedade, Atividade Física, Aptidão Física e Saúde.....146

1.4.1 Relação Epidemiologia, Atividade Física e Saúde147

Efeitos da Atividade Física na Prevenção e no Controle de Doenças 157

2.1 Sobrepeso e Obesidade159

2.2 Doenças Metabólicas (diabetes, hipertensão e hipercolesterolemia166

2.2.1 Diabetes Mellitus tipo 2167

2.2.2 Hipertensão Arterial169

2.2.3 Hipercolesterolemia.....170

2.2.4 Alterações Trombogênicas170

2.3 Doenças Cardiovasculares.....171

2.4 Sistema Respiratório174

2.4.1 Asma.....174

2.5 Neoplasia e Imunidade.....175

2.6 Sistemas Musculoesqueléticos (lesões, osteoporose, artrite e fibromialgia)	175
2.7 Capacidade Funcional.....	177
2.8 Funções Mentais (ansiedade, estresse, depressão e doenças correlatas: Parkinson e Alzheimer	178

O Papel da Educação Física na Promoção da Saúde 189

3.1 Sociedade, Bem-estar Físico, Metal, Emocional e Social.....	191
3.2 Aspectos Históricos da Atividade Física	193
3.3 Educação Física, a Sociedade Atual e a Qualidade de Vida	194
3.3.1 O Papel da Educação Física na Promoção da Saúde	196
3.4 O Papel do Profissional de Educação Física no Contexto Atual.....	199
3.5 Perspectivas e Desafios da Educação Física na Sociedade Atual	204

Glossário 209

Referências Bibliográficas..... 210

PEDAGOGIA DA DANÇA ESCOLAR

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA.....216

OBJETIVOS.....217

O Corpo *TODO* Sente e Dança219

1.1 O Corpo <i>TODO</i>	220
1.2 Corporeidade e Meio	223
1.3 O Corpo Emocional	226

Quando a Dança é Jogo 235

2.1 O Jogo e o Lúdico na Raiz da Expressividade Humana.....	236
---	-----

Sumário

2.2 Dança, Arte e Expressão Poética.....245

2.3 Formas Lúdicas da Dança.....248

Do Jogo à Dança 271

3.1 Jogos para Dançar273

3.2 Jogo-Cena e Intérprete-Jogador286

Glossário 307

Referências Bibliográficas..... 308

ESTÁGIO SUPERVISIONADO – SEGUNDO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA.....317

OBJETIVOS.....319

Estágio Supervisionado e sua Contextualização 321

1.1 Licenciatura e Bacharelados: Peculiaridades e Aproximações.....322

1.1.1 O Estágio Supervisionado na Nova Concepção do Currículo de Formação dos educadores323

1.1.2 Contextualização o Estágio Supervisionado326

1.3 Conhecimentos Previamente Adquiridos.....329

1.4 Etapas de Construção de um Projeto.....330

Metodologia de Ensino Proposta: a Pedagogia de Projetos 333

2.1 Como Fazer para os Conhecimentos Escolares Serem Compreensíveis para os Alunos.....335

2.1.1 Definição dos Papéis.....	339
Pedagogia de Projetos: Formulação Inicial do Projeto	345
3.1 Elaborando um Projeto.....	347
Pedagogia de Projetos: Início, a Definição do Tema do Projeto	351
4.1 Recomendação	353
Pedagogia de Projetos: Planejamento	359
5.1 As Perguntas que Ajudam a Definir o Projeto	361
5.1.1 Planejamento Operacional e Estratégico do Projeto.....	361
Pedagogia de Projetos: Execução	365
6.1 Papel dos Estudantes na Execução do Projeto	367
6.2 Acompanhamento do Projeto	367
Pedagogia de Projetos: Apresentação do Projeto	371
7.1 A Apresentação.....	373
7.2 Fechamento, Ajustes Finais e Complementações	374
Pedagogia de Projetos: Avaliação.....	377
8.1 Avaliação do Projeto.....	379
8.2 Registro dos Estudantes	381
8.3 Registro do Projeto.....	381
Glossário	383
Referências Bibliográficas.....	384

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA.....390

OBJETIVOS.....391

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CONCEITOS E FUNDAMENTOS393

1.1 O que é Pesquisa395

1.2 Por que o Professor de Educação Física Precisa Realizar Pesquisas?396

1.3 E onde Entra o Projeto de Pesquisa?398

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA401

2.1 Introdução (O Tema e a Justificativa)404

 2.1.1 O Tema404

 2.1.2 Justificando a Sua Pesquisa407

2.2 O Problema de Pesquisa.....409

2.3 Hipóteses de Estudo411

2.4 Objetivos da Pesquisa.....411

2.5 Fundamentação Teórica413

 2.5.1 Identificação das Fontes.....419

 2.5.2 Como Fazer a Leitura do Material?422

2.6 Procedimentos Metodológicos424

2.7 Cronograma de Pesquisa.....427

2.8 Estimativa de Custos.....429

2.9 Referências Bibliográficas431

DIFERENTES TIPOS DE PESQUISA QUALITATIVA435

3.1 A Pesquisa Qualitativa: Explicando, Explorando e descrevendo a realidade437

3.2 Conhecendo Opções Metodológicas.....438

3.3 As Opções do Estudo de Caso e da Pesquisa Participante.....	443
3.4 A Opção Metodológica e o Delineamento da Pesquisa	444
O TRABALHO DE CAMPO: MÉTODOS E TÉCNICAS	449
4.1 Sobre o Trabalho de Campo	451
4.2 Observações, Questionários e Entrevistas	451
4.2.1 A Observação	452
4.2.2 A Entrevista.....	453
4.2.3 Sobre o Questionário.....	454
ASPECTOS FORMAIS DO PROJETO DE PESQUISA CIENTÍFICA.....	457
5.1 Capa do Projeto.....	459
5.2 Folha de Rosto	459
5.3 Normalização Exigida no Corpo do Texto	460
5.4 Orientação Para as Citações no Corpo do Texto	461
5.4.1 Citação Direta.....	461
5.4.2 Citação Indireta	462
5.4.3 Citação de Citação	463
5.5 Referências	464
Glossário	469
Referências Bibliográficas.....	470



Ícones Organizadores



ATENÇÃO – Existem conceitos, ideias, lembretes que são importantes. Por isso, sempre que você vir tais destaques, **ATENÇÃO!**



REFLITA – Momento em que você fará uma pausa para pensar nas questões apresentadas e aprofundar pontos relevantes.



HORA DE PRATICAR – Espaço para você realizar exercícios, atividades, pesquisas e auto avaliação para consolidar o que aprendeu.



SAIBA + – Além dos assuntos essenciais apresentados, o que existe que possa contribuir com o progresso de sua aprendizagem? O Saiba+ traz endereços de *sites*, textos complementares, aprofundamentos de ideias, curiosidades sobre os temas estudados.



RESUMO – Finalizando cada unidade de estudo, apresentamos uma síntese dos assuntos abordados para facilitar a visão geral do que foi explorado.



Caro (a) Aluno (a),

Você vai enfrentar a penúltima etapa desta longa jornada. Você chegou até aqui e está pronto para dar continuidade aos seus estudos com as disciplinas deste módulo, inclusive os estágios (*Estágio Supervisionado – 2º ciclo do Ensino Fundamental*) e, em especial, a disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I)*.

Seguindo as orientações do projeto pedagógico do curso, as disciplinas deste semestre prosseguem no desenvolvimento de competências do alunado, por meio da articulação entre teoria e prática, em especial o *Estágio e o TCC I*.

Esta etapa é muito importante, pois é nela que você tem a oportunidade de iniciar o coroamento da sua capacidade de síntese das questões teóricas e práticas que foram discutidas ao longo do curso.

Você continuará a expressar a sua capacidade, especialmente, pela disciplina *TCC I*, cujo objetivo primordial é a elaboração do projeto acadêmico para o trabalho de conclusão do curso.

Da nossa parte, na estruturação da disciplina *TCC I*, faremos o melhor para dar a você todas as condições para o atingimento desta meta, ou seja, elaborar o trabalho de conclusão do curso.

Para atingi-la, além da sua dedicação aos estudos, você pode contar com as equipes de tutores

SOBRE O MÓDULO 7

É com imensa satisfação que apresento a você o sétimo módulo do nosso curso, que representa uma síntese atualizada dos conteúdos desenvolvidos para cada disciplina. Como no Módulo 6, o conteúdo das disciplinas deste módulo é aplicável à disciplina agregadora do período – *Estágio Supervisionado – Segundo Ciclo do Ensino Fundamental*. A disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC I)* completa o módulo com ideias que já foram despertadas em você ao longo do curso.

Pedagogia das Lutas e Artes Marciais – nesta disciplina, consideraremos a realidade cultural na qual a sua escola está inserida, para discutir e elaborar estratégias didáticas que sistematizem os conteúdos das Lutas / Artes Marciais, numa perspectiva crítica de educação. Para isso, exploraremos dimensões históricas, filosóficas e conceituais das lutas; as Artes Marciais, no seu sentido geral; as Artes Marciais Japonesas e Coreanas; os desportos de combate antigos e contemporâneos chineses; os jogos de combate e bem-estar social, finalizando com o entendimento das lutas no interior do Projeto Político-pedagógico da escola.

Educação Física e Saúde – discutiremos aspectos importantes da saúde na sociedade contemporânea e o papel da Educação Física neste contexto. Assim, abordaremos conceitos sobre saúde, atividade física, Educação Física, dentre outros assuntos ao tema. Com isso em mente, estudaremos os desdobramentos da atividade física na prevenção e no controle de doenças e o papel da Educação Física escolar como elemento formador / transformador do aluno e da sociedade rumo à obtenção da saúde e qualidade de vida. Também pensaremos sobre como incluir estes temas nas aulas e sobre o papel do professor de Educação Física no contexto social atual.

Pedagogia da Dança Escolar – exploraremos aspectos que ajudarão você a pensar sobre o significado da arte e da dança como expressões humanas, numa busca que extrapola o aspecto prático e técnico dos estilos das danças e ritmos específicos. A proposta é, a partir do significado da dança,

(presencial e a distância), gestores, secretários e coordenadores dos polos. Você chegou até aqui e, certamente, está preparado para enfrentar este desafio.

Lembra-se da nossa metáfora? Você está na semifinal da nossa jornada, e tenho certeza que você passará desta etapa e caminhará confiante para a grande final.

Alcir Braga Sanches
Coordenador do curso – UnB

despertar o seu entendimento sobre o papel do professor de Educação Física (educador corporal) como aquele que conduz a construção do conhecimento das potencialidades corporais e elabora percursos criativos para a realização da prática corporal, por intermédio do ensino da dança.

Estágio Supervisionado – Segundo Ciclo do Ensino Fundamental – nesta disciplina, conversaremos, especialmente, sobre o Plano de Unidade ou Plano Geral da Disciplina para o ano letivo, adotando a “pedagogia de projetos”. Focaremos o processo de aprendizagem, considerando a relevância do produto final construído pelos alunos. Para isso, abordaremos a metodologia da pedagogia de projetos, o modo de iniciá-la, de fazer o seu planejamento, desenvolvimento, a sua execução, apresentação e avaliação.

Trabalho de Conclusão do Curso I – esta disciplina completa o módulo. Ela tem por objetivo primordial orientar a elaboração do projeto acadêmico referente ao seu trabalho de conclusão de curso. Veja que você construirá um projeto de pesquisa relativo ao seu trabalho de conclusão de curso. Isso significa que terá a oportunidade de sistematizar debates realizados sobre questões teóricas e práticas referentes ao campo da Educação Física escolar, seu ensino e aprendizagem. Para isso, apresentamos uma síntese dos principais temas para você construir o seu projeto de pesquisa, estudando os fundamentos da pesquisa em educação; como construir um projeto de pesquisa; os tipos de pesquisa qualitativa; os métodos e as técnicas do trabalho de campo, concluindo com as dimensões formais do projeto científico.

Bem-vindo (a) ao Módulo 7!

Equipes





**PEDAGOGIA DAS
LUTAS E ARTES
MARCIAIS**

PEDAGOGIA DAS LUTAS E ARTES MARCIAIS



Prof. André Luiz Teixeira Reis

Licenciado em Ed. Física e Mestre em Ciências da Saúde pela UnB. Doutor em Ciências da Saúde e Exercício pela University of Bristol, Inglaterra.



Prof. Fabrício Carlo Garcia

Licenciado em Ed. Física e Especialista em Esporte Educacional pela UnB. Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Muito prazer!

Ambos somos professores do Ensino Superior e temos algo em comum: amamos trabalhar com lutas visando à formação integral do ser humano. Essa disciplina foi construída em parceria e, durante todo o tempo da elaboração deste trabalho, pensamos como poderíamos contemplar as respectivas lutas que vivenciamos – Capoeira e Wushu –, e não só elas, mas outras, praticadas por amigos e mestres que estimamos. Acreditamos ter conseguido, e esperamos que esse humilde trabalho possa agregar valor à sua formação profissional.

Eu, Fabrício Garcia, sou doutorando em Ciências da Educação, pela Universidade Nacional de Rosario (Argentina). Possuo graduação técnica de professor em arte marcial chinesa (Wushu), e atuo como professor do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB; uma das disciplinas ministradas por mim na graduação se refere às lutas (Pedagogia das Lutas). Ministro aulas também no Ensino Básico Federal – Colégio Militar de Brasília (CMB) como professor no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), com as modalidades de Ginástica, Práticas Corporais, Basquete e Handebol.

Eu, André Reis, sou mestre em Ciências da Saúde, pela Universidade de Brasília – UnB, e doutor em Ciências da Saúde e Exercício pela Universidade de Bristol (Inglaterra). Além de ser professor de Capoeira, atuo como professor da UnB, e algumas das disciplinas que

ministro são Metodologia da Capoeira, Metodologia dos Desportos e Prática de Ensino em Educação Física, dentre outras. Sou ainda coordenador do Núcleo de Pesquisa e Prática de Capoeira e Cultura Afro-Brasileira, projeto que muito me motiva e satisfaz como capoeirista.

Esse trabalho pedagógico foi para nós um empolgante desafio, por percebermos, em nossas pesquisas, uma literatura incipiente sobre as lutas, principalmente no que diz respeito à sua implementação pedagógica na escola. Esse fato aumentou nossa responsabilidade de consolidar um bom trabalho. Eis, portanto, nossa colaboração também com o ensino a distância, na tentativa de manter o nível de qualidade tanto quanto o fazemos presencialmente.

Construir a partir da desconstrução de paradigmas ou “pré-conceitos” em relação ao tema apresentado foi nosso principal objetivo, mas precisamos da sua EFETIVA e ATIVA participação para conseguirmos isso.

Preparado para aceitar o desafio? Iniciemos então nossa caminhada!

Apresentação da Disciplina

Caro(a) estudante,

Esta disciplina traz um olhar sobre as lutas numa perspectiva crítica de educação, compreendendo a escola como um espaço adequado para a apreensão dos conhecimentos construídos ao longo do tempo, válidos, atuais e importantes à formação do aluno do Ensino Básico.

Nessa concepção, o aluno é considerado um ser concreto que possui uma história, uma consciência e deve ser estimulado à crítica e à autonomia. Para tanto, nos valem desse conteúdo maravilhoso chamado Lutas, tentando explorar suas possibilidades a partir de dados históricos das várias modalidades existentes. Para tanto, os assuntos abordados em cada unidade estão listados a seguir:

Unidade I – Aspectos Históricos, Filosóficos e Conceituais das Lutas

Unidade II – Artes Marciais Japonesas

Unidade III – Artes Marciais Coreanas

Unidade IV – Artes Marciais

Unidade V – Desportos de Combate Antigos e Contemporâneos

Unidade VI – Arte–Luta–Dança Nacional

Unidade VII – Jogos de Combate e Bem-estar Social

Unidade VIII – Lutas no Projeto Político-Pedagógico da Escola

OBJETIVOS

Após finalizar esta disciplina, esperamos que você seja capaz de:

- construir estratégias didático-pedagógicas de sistematização dos conteúdos das Lutas/Artes Marciais, em uma perspectiva crítica de educação, tendo como referência a realidade do contexto cultural no qual está inserida a sua escola.

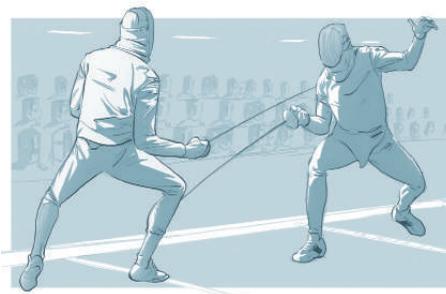
Agora, respire fundo, relaxe, e vamos começar nosso passeio por esse pequeno (grande!!) universo chamado Lutas. Venha conosco!



UNIDADE 1

Aspectos Históricos, Filosóficos e Conceituais das Lutas

Para começar a nossa discussão sobre as Lutas, apresentaremos os vários termos utilizados, e não raras vezes de forma inadequada ao contexto apresentado. Além disso, vamos explorar a gênese desse processo de combates corporais, retornando a nada mais nada menos que onze mil anos!! Acompanhe-nos e divirta-se durante a leitura!



OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

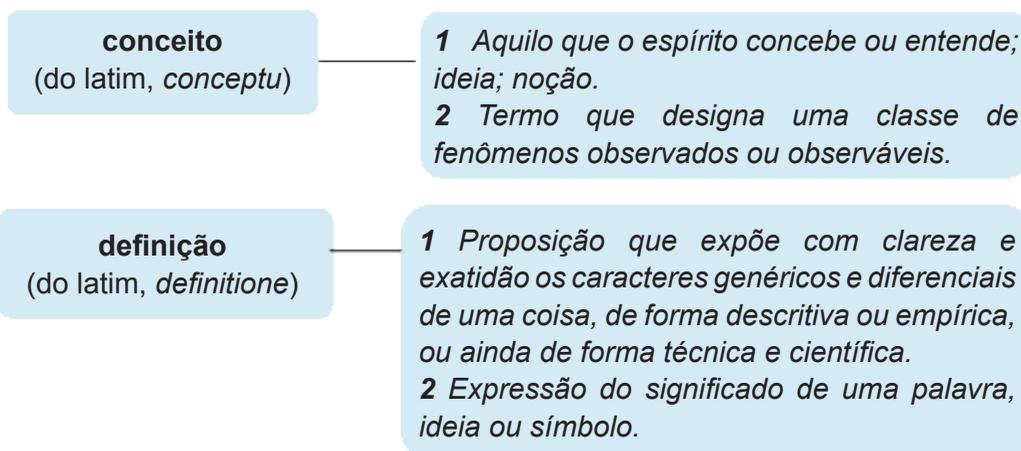
- definir cada um dos termos utilizados em seus respectivos contextos (luta, arte marcial, desporto marcial, desporto de combate, jogo de combate e sistema de combate defensivo pessoal);
- descrever a origem, evolução e contextualização das lutas na contemporaneidade.

1.1 Luta e suas Subdivisões (Conceitos e Definições)

Luta e arte marcial são a mesma coisa? E desporto de combate? E o que dizer de defesa pessoal? Puxa, que confusão!! Mas fique calmo, depois desse estudo, você terá condições de diferenciar cada um dos termos e entender as classificações das várias técnicas de luta.

Acompanhe-nos nas próximas linhas!

Bem, para começar, é preciso compreender a diferença entre **conceito** e **definição**. Vejamos:



Entendeu? Não?! Então vamos simplificar: quando pensamos, por exemplo, na palavra **luta**, dependendo do contexto, ela pode ter vários significados diferentes: luta de classes, luta armada, luta contra o tráfico, combate corporal etc. Isso são **os conceitos** dessa palavra, que dependem do contexto cultural. Em contrapartida, podemos entender a palavra **luta**, sem pensar na sua contextualização, como confronto, oposição. Isso é a **definição**. Enquanto o conceito pode ser local ou regional, a definição é universal.

Vendo os clássicos desenhos e filmes de luta (*Naruto*, *Avatar*, *Matrix*, *O Mestre Kick Boxer*, *Bater ou Correr* etc), não é raro ouvir nas chamadas de mídia, e até mesmo no

desenrolar dessas produções que toda e qualquer prática de combate corporal é uma arte marcial, mesmo que isso seja feito subjetivamente.

Opa, mas não é bem assim!!

Vamos proceder, a seguir, ao estudo das definições e conceitos de palavras relativas a esse contexto, algumas forjadas há milhares de anos e outras construídas mais recentemente.

1.1.1 Luta

Luta pode ser definida como combate ou confronto, individual ou coletivo, direto ou indireto, com ou sem armas – exceto as de fogo –, no qual é usado um conjunto de técnicas específicas com a finalidade de “vencer ou dominar o oponente” – aspas, pois nem todas são competitivas.



No âmbito educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 2000) atribuem à luta status de elemento da cultura corporal que evoluiu juntamente com as complexas relações sociais, chegando aos nossos dias. Remete ainda à existência, nas lutas em geral, de uma regulamentação específica a fim de reprimir atitudes violentas ou desleais.

Assim, você acha que o Judô se enquadra nessa classificação? E o Jiujitsu? E a Esgrima? E o famoso MMA (*Mixed Martial Arts*)? Acertou, todos estão contemplados aqui!!

1.1.2 Arte Marcial

Muito bem, vamos por partes. De acordo com Coli (1995, p. 8), a palavra *arte* significa “...conjunto complexo dos padrões de comportamento, das crenças, instituições e outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade”. De forma simples, podemos dizer também que arte é toda expressão criativa e criadora do ser humano manifesta por recursos plásticos, linguísticos ou sonoros.

Em meados do século XX, um filósofo e um artista, ambos alemães – Husserl e Beuys –, procuraram resgatar, ou melhor, ampliar, por seus estudos, o conceito de arte. Ele tem estreita ligação com a espiritualidade humana – não confundir com religiosidade, pois *espiritualidade abrange religiosidade*.

Para ambos, a espiritualidade é intrínseca, ou seja, faz parte do conhecimento integral de si mesmo. O que isso quer dizer? Segundo Husserl (2008), significa que toda expressão humana produzida nas dimensões cognitiva, psicomotora e socioafetiva, para sua integralidade, deve ser entrelaçada no conhecimento do espírito, do sagrado que existe em nós. Enfim, pela arte tomamos consciência de nossas potencialidades e a colocamos à disposição do outro, também para o seu crescimento pessoal integral. Entendido?!

E a palavra *marcial*? Essa possui o clássico significado militar, associado à guerra. Isso se deve ao fato do vocábulo *marcial* ser derivado de *Marte*, o deus da guerra, do combate, da sexualidade e da fertilidade, uma versão romana de *Ares*, deus da mitologia grega (HAUSEN, 2004).



Portanto, podemos compreender inicialmente *arte marcial* como um conjunto de práticas que busca a representação estética e gestual do combate, valorizando a beleza da técnica, e não o potencial destrutivo ou suposta aplicação baseada na violência.

Ainda segundo Hausen (2004), esse é o grande ponto de contato do termo arte marcial com as práticas de luta orientais.

Hackney (2009) visualiza a arte marcial com base em uma perspectiva aristotélica *eudaimônica*. Épa, mas o que é isso? Explicamos: *eudaimônico* ou *eudemônico* nada mais é que uma disposição efetiva do espírito humano para a felicidade, por meio da descoberta de si mesmo. Tudo o que se espera de um artista marcial é que ele possa trazer à tona, de dentro de si, o que há de mais belo, nobre, justo e valoroso; noutras palavras,



suas *virtudes*. Analogamente à trilogia *Guerra nas Estrelas*, do cineasta George Lucas, prima-se na arte marcial, qualquer que seja, pela formação de um verdadeiro *Jedi*.

Então, nessa abordagem, o *telos* – a finalidade, o propósito –, é que o artista marcial se torne, por meio do combate, melhor do que já é como pessoa, e possa colaborar com seu semelhante nesse processo de autoconstrução. Entendido desse modo,

...não há conflito entre a descrição do significado das artes marciais como sistemas de combate, um método de expressão cultural ou como caminho espiritual; as mesmas virtudes que se concedem a um significado se concedem aos demais. (HACKNEY, 2009: p. 15).

Mesmo com dificuldades históricas de informação precisa sobre o assunto, ousamos, como Hackney, conceituar de forma um pouco mais simplificada esse subconjunto de lutas, definindo *arte marcial* como:

um sistema de práticas e tradições culturalmente herdadas, destinadas ao desenvolvimento integral do ser humano por meio do combate, usualmente sem utilização de armas; permeado pela filosofia mística, prima sempre pelo respeito, segurança e bem-estar mútuo dos oponentes em combate.



Mas espere: o que é *filosofia mística*? De forma simples e descomplicada, podemos dizer que é um modo de refletir sobre as questões da existência humana, olhando para dentro de si mesmo após a experiência vivida, buscando resgatar e atualizar o conhecimento do *Geist* – *espírito*, conceito citado por Husserl – de forma integral (MANGANARO, 2004).

E pra que isso? Com a finalidade de ver a Si mesmo no Outro – num sentido ecológico de alteridade, ou seja, ligado à energia vital – convivendo com a diferença e tomando a firme decisão de promover sem reservas a dignidade da vida.

Se isso ocorre, é aceitável dizer que existe uma ligação profunda entre os seres humanos e a energia de todo ser existente, animado ou inanimado que, se percebida pelo ser humano, transcende o biológico, o físico. A isso se pode chamar *experiência mística* (MANGANARO, 2004).

Finalizando esse breve estudo, Isasa (1995) resgata, em sua obra, o que ele acredita ser o *telos* da arte marcial: a trilha da guerra interior, travada pelos grandes artistas marciais de tempos imemoriais.



Na análise histórico-filosófica de Isasa, a luta contra seus semelhantes nunca foi algo pretendido pelos artistas marciais, haja vista que aspiravam alcançar neste mundo a forma mais sábia de vida, a da não violência e da convivência harmoniosa. O propósito desses guerreiros era sempre encarar seus próprios defeitos e vencê-los, um a um, até a aceitação da única armadura necessária a uma vida plena: suas virtudes.

1.1.3 Desporto Marcial

Se você entendeu o que é arte marcial, então não será difícil entender o que é *desporto marcial*. Vamos ver? De acordo com Lauterborn (2001) – e parece-nos que esse termo foi cunhado por ele próprio – o *desporto marcial* deriva da arte marcial enquanto fenômeno social transformado e adaptado à cultura da dualidade, do resultado e/ou da competição.

Falamos aqui de um – indivíduo ou grupo – vencedor e outro perdedor. Percebe-se, portanto, que parte da característica original dessa modalidade de luta enquanto arte marcial é perdida.



Vale salientar, porém, que deve haver uma preocupação constante por parte dos professores de desportos marciais, com a formação moral e ética dos praticantes, lapidando sua conduta. Há a necessidade de desenvolver uma postura respeitosa e prudente perante seu adversário na competição, assim como na vida (KIM, 1995).

Numa pesquisa conduzida por Silva, Vianna & Ribeiro (2007), verificou-se que o processo de esportivização das artes marciais é fato; na pesquisa supracitada, 88,8 % dos professores entrevistados declarou ensinar e treinar a arte marcial com foco competitivo, resgatando a característica de arte marcial apenas em ocasiões especiais, como o exame de faixa.

Acrescentando ao estudo supracitado, Hokino & Casal (2001) afirmam que o desporto marcial, pela competição, gera o escoamento inofensivo e necessário da agressividade, sublimando comportamentos antissociais e tornando seus praticantes mais sociáveis e amistosos.

1.1.4 Desporto de Combate

Antes de ler, tente responder a pergunta: qual a diferença entre desporto marcial e *desporto de combate*? Se conseguiu perceber a diferença desde já, nossos parabéns!! Se não conseguiu, vamos aprender juntos!!

A fim de diferenciar as práticas competitivas derivadas das artes marciais, mas que mantêm alguns elementos básicos da sua origem, designamos *desporto de combate* qualquer modalidade de combate esportivo com ou sem armas, a qual não possui ou perde totalmente a raiz de arte marcial, principalmente no que se refere à filosófica mística.



Nesse subconjunto, em se tratando de competição, as regras desportivas de algumas modalidades de luta – que fique claro, não todas –, parecem controlar um nível aceitável de violência, institucionalizado pelo processo civilizatório dos Estados-Nações contemporâneos (VIANNA & DUINO, 1999). Não se compara, obviamente, às arenas de gladiadores do Império Romano, mas em virtude da exposição permanente de violência – meios de comunicação e situações contextuais vividas –, muitas pessoas, espectadores ou atores dos desportos de combate, aceitam a naturalização da violência gratuita, mesmo em pequena escala.



Corroborando essa ideia, Elias & Dunning (1992) enfatizam que a competitividade excessiva incrementa níveis ainda mais altos de violência. Em alguns desportos de combate, quando a vitória é supervalorizada em detrimento da participação, existe a possibilidade de rompimento da tênue linha da “rivalidade amigável” para a rivalidade hostil.

Em contrapartida, como afirmam Cortés & Calvo (2001), se existe um trabalho orientado para a autoavaliação do competidor, os resultados serão sempre benéficos, mesmo que não haja êxito no combate (vitória).



Os autores reforçam ainda a ideia de que, por meio da conjugação de elementos psicológicos/psicofisiológicos e capacidades físicas, é possível durante o treinamento/competição identificar o erro e ser perseverante na sua correção; esses são pré-requisitos indispensáveis ao desenvolvimento psicomotor, cognitivo e socioafetivo nos desportos de combate.

1.1.5 Sistema de Combate Defensivo Pessoal (SCDP)

Conjunto de técnicas adaptadas de uma ou várias lutas que visam estabelecer a defesa de si ou de outrem, cessando ou prevenindo ações agressoras. Para explicar um pouco mais, Cantanhede, Rezende & Nascimento (2010) exploram a filosofia de um sistema de defesa pessoal israelense: qualquer pessoa tem direito à vida, portanto, tem o direito intrínseco de defendê-la e saber como fazê-lo de forma eficiente, rápida e objetiva.

A história dos sistemas de combate defensivo se confunde com a criação dos vários tipos de lutas; principalmente as artes marciais que, em sua gênese, eram encaradas elas mesmas como forma de defesa pessoal, afastando-se já no período Neolítico, dos primórdios da prática de luta *venatória* pré-histórica – do latim, *venatoriu*, sinônimo da palavra grega *kynegetikón*, que significa *relativo à caça* (PATRÃO, 2007).

Normalmente, e não raras vezes, a sistematização de técnicas de defesa pessoal é uma adaptação ou aplicação prática

de artes marciais, desportos marciais ou desportos de combate. Essas técnicas surgem como prevenção ou contra-medida a situações conflituosas ou de tensões sociais permanentes, como era o caso dos monges budistas ou população civil – urbana e agrária – na Antiguidade e Idade Média (FILIPAK, 2010).

Os SCDP, por razões óbvias, não possuem prática competitiva (já pensou?!) nem são permeados por filosofia mística.

1.1.6 Jogos de Oposição ou de Combate

Uma coisa importante, neste estágio de nossa leitura, é colocarmos os “pingos nos IS”: todo esporte é um jogo, mas nem todo jogo é esporte. Como é?! Tudo bem, vamos devagar: a palavra esporte, na definição de Barbanti (2006), é uma atividade física competitiva institucionalizada que possui os seguintes pré-requisitos:

- a) regras padronizadas
- b) cumprimento dessas regras feito por entidades oficiais (ex: Confederação Brasileira de Futebol, dentre outras)
- c) aspectos técnicos e organizacionais da atividade se tornam importantes (tipo de treinamento, equipamento, etc.)
- d) aprendizagem das habilidades esportivas é realizada de modo formal (escolinhas, clubes etc.)

**Certo?! Mas e onde entra o jogo?
Ou melhor, o que é?**

Na contribuição de Huizinga (2000), o jogo é uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites temporais e espaciais, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesmo. Isso que dizer que o jogo existe para a brincadeira, e sua característica primordial é ser de livre e espontânea participação.

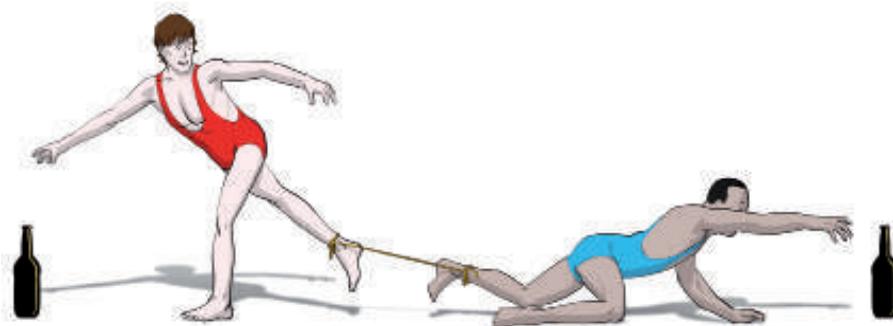


Tudo bem?! Agora, nessa história toda, o que vem a ser *jogo de oposição ou de combate*?

Jogo de oposição
ou combate

Essa terminologia busca definir as práticas lúdicas de confronto individual ou coletivo, que ocorrem com regras, espaço, tempo e contexto definidos, porém flexíveis, buscando vencer o oponente por imposição física, com respeito às regras e, acima de tudo, primando pela segurança do(s) colega(s) durante a atividade.

Acrescenta-se ainda, o fato de que o estímulo na atividade, a exemplo das outras classificações de lutas, deve ser de desenvolvimento psicomotor, socioafetivo e cognitivo (SOUZA JÚNIOR & SANTOS, 2010). Satisfeito?!



1.2 Origem das Lutas (como tudo começou)

Segundo Patrão (2007), encontram-se vestígios de consumo de carne de grandes animais por hominídeos há cerca de 1,8 – 2 milhões de anos. Isso nos leva a crer que esses caçavam ou roubavam as peças de caça de outros carnívoros, obrigando-os a desenvolver, em ambos os casos, técnicas de luta para abate da presa ou intimidação de outros carnívoros predadores.

Existe, entre pesquisadores, a crença que a prática venatória a mãos nuas pode ter precedido o uso de armas de

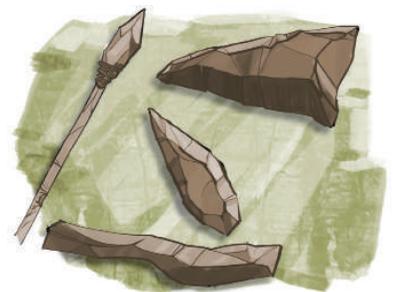
arremesso (lança, funda etc.) em virtude do bipedalismo e do mecanismo de controle da temperatura interna por sudorese. Prevê-se que duas técnicas eram utilizadas (segundo PATRÃO, 2007):



Depois de usar as mãos para caçar, o homem pré-histórico começou a utilizá-las para fabricar armas. No nascimento do período Paleolítico (há 2 milhões de anos) também chamado Paleolítico Inferior, a arqueologia afirma a presença de objetos pontiagudos feitos em pedra; eis o motivo pelo qual conhecemos esse período como Idade da Pedra Lascada. Esses objetos em pedra provavelmente serviram de pontas de armas com função cinegética – ou venatória. Porém, somente há 400 mil anos surgiu a arma de caça mais antiga feita de madeira: a lança, encontrada em Schöningen, norte da Alemanha.

Avançando ao Paleolítico Médio (300.000 – 30.000 anos), temos o aparecimento do musculoso homem de Neanderthal – *Homo sapiens neanderthalensis* –, e não existem indícios de uso de armas de arremesso por parte desses. No entanto, as fraturas encontradas nos fósseis desse grupo hominídeo, indicam que deve ter havido luta corporal com animais de grande porte durante as caçadas (PATRÃO, 2007) e ainda mais com o *Homo sapiens sapiens*, que levou a melhor no processo evolutivo de adaptação (PEREIRA, 2004).

Apesar do uso de armas de ponta por alguns de nossos ancestrais que viveram há mais de 300.000 anos – *Homo habilis*



e *Homo erectus* –, as armas de arremesso mais antigas foram achadas na África, e datam de somente 50.000 anos (pouco tempo, não é mesmo?!).

O surgimento do arco e flecha – no vale de Ahrensburg, Alemanha – parece coincidir com início do período Neolítico (10.000 anos), Idade da Pedra Polida. A essa época também aconteceu a invenção da roda, pelos famosos homens de *Cro-Magnon*, que começam a viver em comunidades maiores, trabalhar na agricultura e sofrer um processo de sedentarismo (PATRÃO, 2007; RODRIGUES, 2009; RODRIGUES, FONSECA e SOARES, 2010).



A partir de então, inicia-se o afastamento da arte venatória para as várias conotações que as lutas adquiriram no percurso do processo civilizatório, iniciando-se pelas práticas de defesa e ataque a outros seres humanos; instala-se definitivamente a prática guerreira (PATRÃO, 2007).

Outras possibilidades das lutas foram sendo agregadas de acordo com a sucessão de contextos filosófico-culturais das várias sociedades e nações ao longo da história (ascese espiritual, bem-estar e qualidade de vida, diversão e espetáculo).

Hora de praticar



a) Busque na internet ou em livros/revistas algumas lutas praticadas e, de acordo com o contexto apresentado, classifique-as num quadro, tendo por base o estudo da Unidade I.

b) Responda: na escola, ou melhor, na escola que você conhece, qual classificação de luta você adotaria no Ensino Médio? Por quê?

Envie a atividade para seu tutor.



Nessa unidade trabalhamos o conceito e a definição de luta, bem como tratamos de suas subdivisões.

Podemos resumir as classificações das lutas de acordo com o quadro apresentado a seguir:

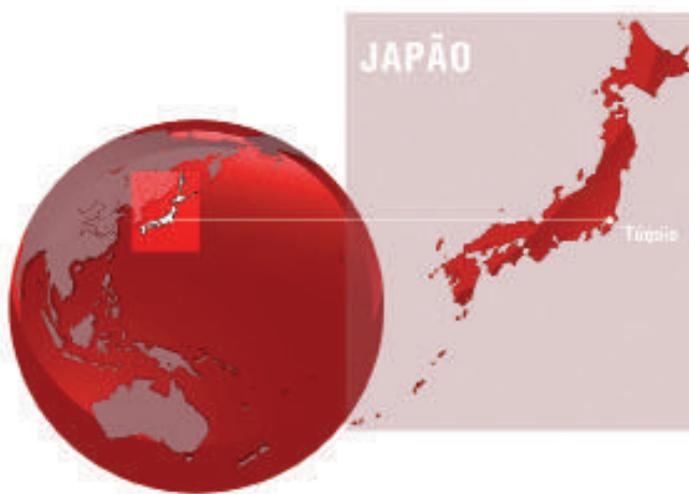
Descrição	Competição	Filosofia Mística
Arte marcial	Não possui	Possui
Desporto Marcial	Possui	Possui parcialmente
Desporto de combate	Possui	Não possui
Jogo de combate	Possui	Não possui
SCDP	Não possui	Não possui

UNIDADE 2

Artes Marciais Japonesas

Vamos viajar agora para o longínquo arquipélago japonês, a fim de examinarmos mais de perto as culturas corporais de combate que ali se estabeleceram, bem como seus respectivos contextos de origem.

Acompanhe-nos!!



OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- identificar as artes marciais surgidas no Japão, bem como suas características e filosofia próprias;
- estudar e propor um processo de inculturação de cada arte marcial apresentada ao seu contexto escolar local.

2.1 O Caminho da Harmonização das Energias

Essa arte existe ou é invenção? Vamos ver?



Morihei Ueshiba
é chamado hoje
pelos praticantes de
Aikidô de O-Sensei,
que significa
Grande Mestre.

合
氣
道

AIKIDÔ

Em 1883, nasce em Tanabe, Japão, o homem que seria o fundador de uma arte marcial japonesa chamada *Aikidô*. Seu nome era **Morihei Ueshiba**, cuja excepcional aptidão e paixão pelas artes marciais o levaram a praticar e tornar-se mestre em várias delas: *Yagyuryu Jujutsu*, *Shinkaguryu Kenjutsu*, *Daitoryu Aikijujutsu*, entre outras. Além disso, dedicou-se aos estudos de uma religião original e tradicional do Japão denominada *Omoto*. Dois professores tiveram grande influência na vida de *Ueshiba*: *Sokaku Takeda* – mestre de *Daitoryu Aikijujutsu* – e *Onisaburo Deguchi* – líder da religião *Omoto* (SHISHIDA, 2005).

Consagrado como “homem invencível”, dedicou-se a aprofundar sua espiritualidade, atingindo o *Satori* (Iluminação). A partir da visão de que a origem do *Budô* (Caminho do Guerreiro) é a manutenção do espírito de amor universal, compreendeu que as artes marciais não deveriam ser um instrumento para conduzir o mundo à destruição pelas armas, mas sim um caminho para realizar o pleno potencial divino contido no homem (GAUTHIER, 2010).

Esta notável visão foi o início da belíssima arte marcial que conhecemos hoje como *Aikidô* (Ai=harmonia; ki=energia, poder; do=caminho). Em tradução livre, significa o “Caminho da Harmonização das Energias”.

O *Aikidô* surge como arte marcial nos idos de 1920 com o *Kobukan Dojo* – escola fundada por Morihei Ueshiba –, mas começa a experimentar popularidade logo após a Segunda Guerra Mundial com a criação da Fundação Aikikai, com sede no *Hombu Dojo* – local central de treino do *Aikidô* –, Tóquio. O objetivo da Fundação Aikikai até os dias de hoje é preservar e difundir os princípios do *Aikidô*, desenvolvidos pelo O-Sensei. Após a sua morte, em 1969, ficou a cargo do seu filho, *Kisshomaru Ueshiba*, a difusão e sistematização das técnicas criadas.

Atualmente, o responsável pela Aikikai é o neto de Ueshiba, *Moriteru Ueshiba*, em virtude da morte de seu pai, em 1999. Algumas dissidências ocorreram em relação a Aikikai, e diferentes associações foram criadas ao redor do mundo. No entanto, a Fundação ainda orienta entre 80% e 90% das associações, clubes e academias existentes.

2.1.1 Características

Tecnicamente assemelha-se a diversos estilos de *Jiujitsu*, de *Jojutsu* (bastão) e de *Kenjutsu* (espada).

O princípio de não se chocar com a energia dos oponentes e nem se deixar envolver por seus movimentos, envolvendo-os no fluxo de sua energia, já eram conhecidos e praticados pelas diversas artes marciais existentes.

Em todo treinamento de Aikidô, os praticantes são incentivados à autoconsciência (GOLDEN, 2005), a colocarem-se em harmonia com o parceiro, com a natureza e com a vontade do “Céu” (Deus).

Provavelmente, o Aikidô seja a última arte marcial pura no mundo contemporâneo, pelo simples fato de ser uma arte marcial altamente espiritualizada, que não tem competições e cujo treino procura desenvolver sentimentos de fraternidade e cooperação. Segundo BULL (2006), o Aikidô é uma arte marcial essencialmente formativa, e baseia-se em movimentos fluidos e circulares; os ataques são neutralizados por meio da absorção da energia do atacante, que é então incorporada ao movimento de defesa. Além das técnicas de mãos vazias, os treinos também podem incluir armas: *bokken* ou *bokutô* (espada de madeira), *jo* (bastão curto) e *tanken* ou *tantô* (faca de madeira).

Suas características técnicas principais são, basicamente, não opor resistência à força agressora, mas apenas canalizá-la para outra direção, usando o vetor inicial (se o adversário puxa o aikidoca, este o empurra e tão logo o gira; se o adversário avança, o aikidoca o gira e tão logo o puxa).



2.1.2 Graduação

Embora algumas escolas de Aikidô utilizem graduação em faixas, em termos práticos há apenas duas graduações: aprendiz e professor. O aprendiz utiliza o *kimono* usado no Karatê e o professor é reconhecido pelo uso do *hakama*, uma espécie de calça preta tradicional japonesa, usada por cima da calça do *kimono* (BENNETT, 1998).

2.1.3 Aikidô no Brasil

Foi introduzido em São Paulo pelo Shihan (mestre) *Reishin Kawai* (1931-2010) no início da década de 1960, sob orientação do já falecido mestre 9º Dan *Arimoto Murashige*, que era o representante do Aikidô no Ocidente. No Rio de Janeiro foi o Shihan Teruo Nakatani o responsável pelo Aikidô desde 1963, sendo substituído em 1975 por Ichitami Shikanai, Shihan 7º Dan (BULL, 1999).

O Shihan Reishin Kawai (8º Dan), ligado às entidades Aikikai e IAF (*International Aikido Federation*, criada em 1976), era quem presidia a Federação Latino-americana de Aikidô, atualmente sob a direção do Shihan Yoshimitsu Yamada.

O Aikidô continua sendo difundido amplamente no Brasil, mas sem dúvida continua fortemente mais presente no estado de São Paulo.

2.1.4 Filosofia

A filosofia da arte marcial em questão pode ser traduzida pelo próprio fundador:

O coração do Aikidô é: Verdadeira vitória é vitória sobre si, dia de instantânea vitória! Verdadeira vitória significa infinita coragem; vitória sobre si simboliza incansáveis esforços e dia de instantânea vitória representa o glorioso momento do triunfo no aqui e no agora. Aikidô é livre de formas rígidas, responde a qualquer

contingência. Deste modo assegura-nos a verdadeira vitória; ele é invencível, pois não luta com ninguém. Realize: Verdadeira vitória é vitória sobre si, dia de instantânea vitória, e você estará hábil a integrar os fatores interno e externo da prática. Limpe seu caminho de obstáculos e purifique seus sentidos.

Morihei Ueshiba

2.2 A Arte da Suavidade dos Samurais

Que história é essa de Arte da Suavidade? Era algum tipo de dança praticada pelos samurais? Vamos ver do que se trata...

Para começar, não existe um consenso entre os historiadores sobre seu surgimento. Segundo a Confederação Brasileira de Jiu-jitsu (CBJJ, 2008), existem três correntes históricas:

- ▶ uma delas narra a versão mais difundida de que essa arte teve origem no Japão Feudal;
- ▶ outra versão, muito mais complexa, diz que surgiu na Índia, onde era praticada por monges budistas. Segundo essa versão, a arte da suavidade teria sido levada para a China, e depois para o Japão, por intermédio da expansão do próprio Budismo.
- ▶ a terceira versão defende que essa bela arte originou-se na China e depois foi levada ao arquipélago japonês. Mas o que se pode ter certeza é que a arte suave teve sua expressão ligada à cultura nipônica.

Adotemos como estudo, e não como verdade absoluta, a primeira versão apresentada.

O *Nihon Shoki* (SOUSA, 2007) relata as crônicas mais antigas da história do Japão. Essas crônicas foram escritas por ordem imperial no ano 720 d.C.; e falam de um torneio de *Chikara-Kurabe*, uma espécie de competição de força que,



segundo Ruas (2008), são confirmados pela história do Judô de Kodokan.

Esta competição de *Chikara-Kurabe* foi realizada no sétimo ano do Imperador Suinin, 230 anos a.C. Historicamente, é vista como o começo da luta japonesa que poderia ser o *Jiujitsu* ou o *Sumô*, que se caracteriza como uma autêntica prova das Histórias do estado embrionário da prática do Jiujitsu – ou *Jujutsu* – e Sumô nos tempos mais antigos e recuados no Japão primitivo.

No que todos concordam, porém, é que foi no Japão que a arte logrou êxito, tomou consciência e tom próprio, evoluiu e diversificou-se, irradiando-se mundo afora e atualmente – ainda de forma discreta – se incorpora aos processos de Educação Física e Desportos.

Quanto às origens do princípio básico do Jiujitsu, vale ressaltar duas versões de uma lenda contada há milênios: segundo Vieira & Freitas (2007) um menino chinês de nome Li Tei Feng foi pego de surpresa por uma tempestade. Procurando abrigo, notou que grandes árvores eram arrancadas do chão pelo vendaval, enquanto uma pequena árvore muito flexível deitava sua copa ao chão e retornava à posição original, sem sofrer dano algum.



Ruas (2008), por sua vez, relata a observação de *Shirobei Akyama* – fundador da escola *Yonshin-ryu* – que durante uma nevasca notou que quando a neve se acumulava sobre os galhos de árvores delgadas, mas flexíveis, essas fletiam-se suavemente, deixando-a ao cair ao solo, voltando a seguir à sua posição inicial; cediam, ao invés de resistir ao peso esmagador, e assim, mantinham-se intactas. Já as grandes árvores, fortes e de tronco espesso, resistiam por muito tempo, mas terminavam com os galhos fendidos ou arrancados, tão logo a neve se acumulava em demasia.

Essas duas versões lendárias explicam o princípio básico do Jiujitsu, assimilado também pelo Judô: não resistir ao esforço direto do oponente, mas ceder aparentemente a fim de, *a posteriori*, obter sucesso no confronto.



Certo, mas depois dessa história toda, o que tem a ver arte suave com o termo Jiujitsu? Qual o seu significado?

Vamos lá: o vocábulo *jiu* ou *ju* significa suave, suavidade; *jitsu* traduz-se como arte. Entendeu? Certo é que a aplicação de seus golpes não é nada suave, mas...

De acordo com Musser & Lang (1999), foi durante o período *Tokugawa* (1603-1867) que o Jiujitsu desenvolveu-se como uma arte bem elaborada, sendo ensinado por numerosos mestres habilitados, representantes credenciados das escolas que viriam a substituir com o processo evolutivo dessa arte. Pouco a pouco, o nome de Jiujitsu popularizou-se a tal ponto que, mesmo quando era aplicado um golpe de outra arte, Taijitsu, Yawara, etc, o espectador a ele se referia como um golpe de Jiujitsu.

Para melhor ilustração e dentro de nossa ordem de ideias, tracemos, em linhas gerais, o panorama social do Japão no período feudal, a era do Shogunato – lembrando que só a partir do século XVI (1542) os ocidentais travaram relações com aquele país, e que, em 1549, o então missionário jesuíta Francisco Xavier ali esteve a serviço da fé cristã (JANEIRA, 1988).



JiuJitsu



Uma curiosidade: os samurais que não serviam a determinado senhor eram chamados de *Ronin*, ou samurais despedidos, sem emprego.

A sociedade era dividida rigidamente em castas (RUAS, 2008): o Imperador, embora despojado do poder temporal, era a mais alta personalidade, investido de poderes espirituais. A seguir, vinha o *Shogun*, uma espécie de regente, que exercia o poder de fato, em virtude do seu poder militar. O *Shogun* era escolhido dentre os *Daymios*, senhores feudais correspondentes aos barões medievais. Logo abaixo, encontravam-se os *Samurais*, constituindo cerca de 5% da população; caracterizavam-se como uma casta de guerreiros com regalias especiais a serviço dos *Daymios*, e não podiam abandonar as suas terras, embora não fossem servos. Em escalas inferiores, por fim, os *Ashigaru*, comerciantes que andavam a pé, e os *Kachi*, que se constituíam como servos de uma gleba.

Podemos associar, em muitos aspectos, os samurais aos guerreiros espartanos, pela rigidez do seu modo de vida, e aos cavaleiros da Idade Média, pela força dos seus ideais. Verdadeiramente, foram os samurais que viveram o Jiu-jitsu e transformaram o exercício marcante da época em arte refinada por intermédio de seus instrutores.



É interessante falar um pouco mais a respeito desta casta que vivia submetida a uma disciplina férrea, tendo por anelo o aprimoramento crescente – físico e espiritual. Muito contribuiu para este desígnio a doutrina *Zen-Shu*, ramo do Budismo, a qual condicionava a própria salvação do crente a uma austera disciplina do corpo e da alma, desenvolvendo, assim, a vontade e o domínio de si mesmo que todo samurai possuía no mais alto grau.

Adendo a isso, a filosofia Zen incutia no espírito dos samurais a prática da serenidade, simplicidade, reforço do caráter e, sobretudo, dava-lhes uma estabilidade emocional que se traduzia numa calma imperturbável capaz de enfrentar todas as situações graves da vida, ou mesmo da morte (HERRIGEL, 1997).

Essas digressões por assuntos correlatos, mas básicos ao entendimento perfeito do fenômeno, leva-nos a uma pequena

referência sobre o *Bushido* – o Caminho do Guerreiro, código ético-moral dos samurais. Elaborado no período feudal japonês, visava arraigar sentimentos de honra, de dignidade, de intrepidez, de lealdade e de obediência.

Em pequenas explanações do Bushido realizadas por Herrigel (1997), a força do guerreiro consistia na paz em viver e no despojamento em morrer, pois os dois estados – morte e vida – eram considerados uma única coisa no plano do destino. Preconizava, portanto, uma vida de rusticidade, cavalheirismo, desprezo pela dor e sofrimento, respeito pelo superior, bondade para com o inferior e auxílio generoso às mulheres, às crianças e aos idosos. Sua arma era o sabre – *katana* – que só era desembainhada depois de esgotada toda a possibilidade do combate desarmado, numa luta honrosa. Nesse ambiente floresceu o que conhecemos hoje como a Arte da Suavidade...

2.2.1 Características

Em seus primórdios, os recursos do Jiu-jitsu consistiam em ações defensivas e sobretudo ofensivas, tais como derrubar com violência o antagonista, golpear ou bater com as superfícies fortes do corpo em pontos vulneráveis (RUAS, 2008); além disso, também era possível prender ou imobilizar o adversário por torção, flexão forçada ou distensão de articulações que podiam causar dores atrozes ou mesmo morte por traumas. Várias formas de compressões completavam o arsenal.

Hoje, porém, torna-se evidente a evolução do Jiu-jitsu; conforme a CBJJ (2008); como nos primórdios, ainda se usa a força e o peso do adversário contra ele, sendo permitido, inclusive, lançar o adversário em projeção e queda. São utilizados golpes traumáticos (saídas de gravata, contragolpes de imobilização, esquivas), mas os de impacto (socos, cotoveladas, joelhadas e chutes) já não fazem parte do escopo de técnicas, como no Jiu-jitsu ancestral.



A principal característica da modalidade, porém, são os golpes que buscam imobilizar e neutralizar o adversário por meio de golpes de compressão, como estrangulamentos, e torções das articulações, como de braços, tornozelos, etc (GRACIE, 2007). O combate acontece predominantemente no chão, com um ou ambos os adversários deitados. Existem golpes que são proibidos como atingir os órgãos genitais, morder, enfiar os dedos nos olhos, puxar cabelo, torcer dedos, dentre outros.

2.2.2 Jiu-jitsu no Brasil

De acordo com os registros da CBJJ (2008), o Jiu-jitsu chega ao Brasil em 1915, na pessoa de Mitsuyo Esai Maeda, conhecido como Conde Koma, que se instala em Belém do Pará. No ano subsequente Koma conhece Gastão Gracie, pai de oito filhos, que se tornara um entusiasta do Jiu-jitsu, e leva então Carlos Gracie – seu filho mais velho, à época com quinze anos de idade – para treinar com o mestre japonês. Aos dezenove anos Maeda se transfere com a família para o Rio de Janeiro e se torna professor dessa arte marcial.

Entre 1925 e 1930 o Jiu-jitsu adquiriu grande notoriedade nacional com a família Gracie, que modificando o Jiu-jitsu original, deu-lhe aprimoramentos, e mostrou grandes possibilidades do Jiu-jitsu em território nacional. Tal foi o sucesso do Jiu-jitsu implementado pela família Gracie, que na década de 1990 ficou conhecido como *Brazilian Jiu-jitsu*; hoje, configurado mais como um esporte de combate do que como arte marcial, é exportado como esporte nacional, inclusive para o Japão (CBJJ, 2008).

2.3 O Caminho Suave e o Pai da Educação Física do Japão

Você sabia que o termo Caminho Suave faz referência ao Judô? Vamos ver por quê?

Essa arte marcial/desporto marcial – dependendo do contexto –, possui origem relacionada à religiosidade e cultura japonesas. Difundiu-se pelo mundo divulgando costumes e o

modo de vida nipônico. Chegou ao Brasil e tornou-se hoje a modalidade esportiva, segundo Lucírio et al. (1997), que possui o maior número de praticantes no país – aproximadamente dois milhões de praticantes. Tornou-se esporte olímpico em 1964 em Tóquio (LANCELLOTTI, 1996), como modalidade de demonstração e em 1972 foi incluído como modalidade oficial na Olimpíada de Munique (LANCELLOTTI, 1996).

A criação do Judô é atribuída a *Jigoro Kano*, nascido em 28 de outubro de 1860, em *Mikage*, distrito de *Hyogo*, filho de *Jirosaku Maresiba Kano* (Kodokan, 1955). Sendo de baixa estatura, medindo 1,50 metro e pesando apenas 50 quilos, compensava seu pequeno porte sendo tenaz, corajoso e sobretudo com elevada inteligência (VIRGÍLIO, 1986). Jigoro Kano iniciou o treinamento de Jiujitsu com dezessete anos com o mestre *Fukuda* da Escola Coração do Salgueiro, e treinou também com os mestres *Iso* e *Ikugo*. Buscou conhecimento em outras escolas que permitiram formar o conjunto de técnicas, regras e princípios que vieram a constituir o Judô (VIRGÍLIO, 1986).

Em 1922, passou a dedicar-se exclusivamente ao Judô, sendo professor honorário da Escola Normal Superior de Tóquio e Conselheiro do Gabinete Japonês de Educação Física. Seu nome foi perpetuado como educador e esportista, sendo considerado o “Pai da Educação Física do Japão” (VIRGÍLIO, 1986).

No final da década de 1870 e início de 1880, Jigoro Kano inicia um estudo sistemático das artes marciais, já com a iniciativa de montar sua própria escola: o *Kodokan* (KODOKAN, 1955). Assim retirou-se com alguns alunos para o templo budista de *Eishosi*, onde estudou e analisou as técnicas mais evidenciadas na época. Separou, pois, o que havia de bom segundo seu julgamento, criou novas técnicas quando foi necessário e compilou, por fim, um novo método de técnicas do antigo Jiujitsu, fundindo-os com princípios pedagógicos, morais e éticos que considerou de suma importância (KODOKAN, 1955).



Jigoro Kano

柔道

JUDÔ

A escola Kodokan, criada por Jigoro Kano, existe até os dias de hoje. Segundo SUZUKI (1986), a divulgação do Judô para o mundo dava-se pelo próprio Kano, por meio de explicações e demonstrações práticas à elite ocidental que residia ou visitava o Japão. De acordo com Virgílio (1986), entre 1889 e 1891, ele percorreu a Europa, realizando conferências e demonstrações, e entre 1902 e 1905 esteve na China.

A partir disso, determinou quem seriam, além dele próprio, alguns dos divulgadores do Judô no mundo. Conforme relato de Soares (1977), temos que *Gunji Koisumi* introduziu o Judô na Grã-Bretanha, *Ishiguro* e *Kawaishi* na França, Bélgica, Espanha e Países Baixos. Também existem dados do mesmo autor, de que coexistiam nos Estados Unidos cerca de 30 dojôs, onde lecionavam professores japoneses, sendo que um instrutor de nome *Yamashita*, teve por aluno o presidente Theodore Roosevelt.



Segundo “*As mil lutas de Conde Koma*”, citado na *História Seriada* (s.d.) seus alunos *Mitsuyo Maeda* – o próprio Conde Koma –, *Tomita*, *Satake*, *Ono* e *Ito* começam em 1906 a difundir o Judô nas Américas, inicialmente nos EUA, passando depois pela América Central, até que Maeda transferiu-se para o Brasil em 1915, como já citado anteriormente.

Com o surgimento de inúmeras federações de Judô em vários países e realização dos primeiros campeonatos, conseqüentemente em 1948 surge a União Europeia e em 1949 a União Asiática (SOARES, 1977). O primeiro campeonato Europeu ocorre no ano de 1951 em Paris. Neste evento fundou-se a Federação Internacional de Judô, a qual teve como primeiro presidente *Risei Kano*, filho do fundador.



Falamos muito do Judô, mas por que Caminho Suave? Vejamos: o termo *ju*, ou *jiu*, significa suave, suavidade; *dô* significa caminho. Portanto, seu significado: Caminho Suave. Seu princípio deriva da arte do Jiu-jitsu, a qual já vimos: ceder para vencer.

2.3.1 Filosofia

Sensei Kano procurou sintetizar a filosofia do Judô em duas máximas e nove princípios, a saber (ARAÚJO, 2005):

Máxima I - *Seryoku Zenyo*
máxima eficácia e mínimo
gasto energético

Máxima II - *Jita Kyoie*
benefício e bem-estar mútuos

Os nove princípios do Judô

1. Conhecer-se e dominar-se é
triunfar.

2.. Quem teme perder já está
vencido.

3. Somente se aproxima da
perfeição, quem a procura
com constância, sabedoria e,
sobretudo, humildade.

4. Quando verificares com
tristeza que nada sabes, terás
feito teu primeiro progresso
no aprendizado.

5. Nunca te orgulhes de haver vencido um adversário. O que
venceste hoje, poderá derrotar-te amanhã. A única vitória que
perdura é a que se conquista sobre a própria ignorância.

6. O judoca não se aperfeiçoa para lutar, luta para se aperfeiçoar.

7. O judoca é o que possui inteligência para compreender aquilo
que lhe ensinam, paciência para ensinar o que aprendeu aos seus
semelhantes, e fé para acreditar naquilo que não compreende.

8. Saber cada dia um pouco mais e usá-lo todos os dias para o
bem, é o caminho do verdadeiro judoca.

9. Praticar Judô é educar a mente com velocidade e exatidão,
bem como o corpo a obedecer com justiça, o corpo é uma
arma cuja eficiência depende da precisão com que se usa a
inteligência.

2.3.2 Judô no Brasil

Trabalhos elaborados sobre a História do Judô no Brasil são muito raros, havendo poucas publicações específicas. Alguns relatos são mencionados na introdução de livros técnicos ou trabalhos gerais (VIRGÍLIO, 1986; *Manual de Educação Física*, 1979; SOARES, 1977; GARCIA, 1995; AMORIM, 1997). Quanto a isso, existem duas vertentes principais:

- a) o pioneirismo de Mitsuyo Maeda na demonstração, divulgação e introdução do Judô no Brasil, em Belém do Pará (VIRGÍLIO, 1986). Sem dúvida, esse é o personagem histórico que mais possui crédito para ser considerado o precursor do Judô no Brasil, apesar de, se considerada a cronologia temporal, ter aparecido anos após a entrada dos primeiros imigrantes japoneses. Seu nome está ligado não só à difusão do Judô no Brasil, mas também do Jiu-jitsu, como vimos.
- b) Hunger *et al.* (1995) cita que o Judô chegou ao Brasil com a imigração japonesa em 1908, vinte e seis anos depois da fundação da Kodokan. Calleja (1979) também relata a importância da imigração japonesa para introdução do Judô no país, e diz que tal fato ocorreu desordenadamente e sem planejamento algum. Não há documentos autênticos que relatem ter havido uma missão oficial com o intuito de divulgar o Judô segundo os princípios da Kodokan, o que seria realmente o novo método do Jiu-jitsu de Kano. Contribuindo para as contradições existentes, há um relato em Virgílio (1996) que se refere a um professor de nome Miúra, que haveria ensinado o Judô em 1903.

A primeira federação, segundo Calleja (1979), foi a Federação Paulista de Judô. Um dos principais fundadores e presidente da Federação durante dez anos consecutivos foi o Dr. José Lúcio Moreira da Franca. Após o pioneirismo de São Paulo, pouco tempo depois outros estados fundaram suas federações, a exemplo de Minas Gerais e Paraná.

A Confederação Brasileira de Judô (CBJ), órgão máximo do Judô no país, segundo Sugizaki (s.d.), foi fundada em 1969, mas somente reconhecida a partir de 1972, contando com 23 federações estaduais.

2.4 O Poeta e o Caminho das Mãos Vazias

Mais uma analogia... Que arte é essa, hein?

Calma, vamos estudar juntos.

Essa arte marcial japonesa – na realidade, originária das ilhas *Ryukyu*, sendo a ilha da porção sul do arquipélago, hoje conhecida como ilha de *Okinawa* –, foi introduzida nas principais ilhas do arquipélago japonês em 1922. *Karate-do* ou simplesmente *Karate*, quer dizer o Caminho das Mãos Vazias (BARREIRA & MASSIMI, 2002), onde *kara* quer dizer vazia, te significa mão e dô... bem, você já sabe.

O Karatê é, provavelmente, a mistura de uma arte marcial chinesa levada a Okinawa, no século XIX, por mercadores e marinheiros da província de Fujian com uma arte própria de *Okinawa* (FKERJ, 2011). Os nativos de Okinawa chamavam esta arte mista de *Okinawate* (Mão de Okinawa). Os estilos de Karatê de Okinawa mais antigos são o *Shurite*, *Nahate* e *Tomarite*, assim chamados de acordo com os nomes das três cidades em que eles foram criados (Shuri, Naha e Tomari).

Em 1820 *Sokon Matsumura* fundiu os três estilos e deu o nome de *Shorin* – pronúncia japonesa para a palavra chinesa *Shaolin* (FKERJ, 2011). Entretanto, os próprios estudantes de Matsumura criaram novos estilos adicionando ou subtraindo técnicas ao estilo original. *Gishin Funakoshi*, um estudante de um dos discípulos de Matsumura, chamado *Anko Itosu*, foi a pessoa que introduziu e popularizou o Karatê como o conhecemos hoje, nas principais ilhas do arquipélago japonês (BARREIRA & MASSIMI, 2008).

O Karatê de Funakoshi teve origem na versão de Itosu do estilo *Shorin-ryu* de Matsumura que é comumente chamado

空手道

KARATÊ



Gishin Funakoshi

O ideograma *kan* significa prédio; disso deriva que **Shotokan** quer dizer o “prédio ou construção de Shoto”.

de *Shorei-ryu*. Anos depois, o estilo de Funakoshi foi chamado por outros de **Shotokan**, em virtude de seu apelido como poeta (FKERJ, 2011). Shoto, que quer dizer “pinheiros ao vento”, era como Funakoshi assinava seus poemas.

O estilo Shotokan foi popularizado no Japão e introduzido nas escolas secundárias antes da Segunda Guerra Mundial, por conta de uma amizade entre *Jigoro Kano*, pai do Judô, e Funakoshi. Jigoro Kano foi a pessoa certa para Funakoshi que o apresentou às pessoas certas, pois era quase impossível que um okinawano sozinho pudesse influenciar a prática das artes marciais japonesas; os okinawanos eram vistos pelos japoneses como seres inferiores. O respeito dos japoneses à Funakoshi se deveu em grande parte à Jigoro Kano, quando o Karatê foi introduzido como componente curricular da mais importante escola de artes marciais do Japão: a *Kodokan* (ALMEIDA, 2007).

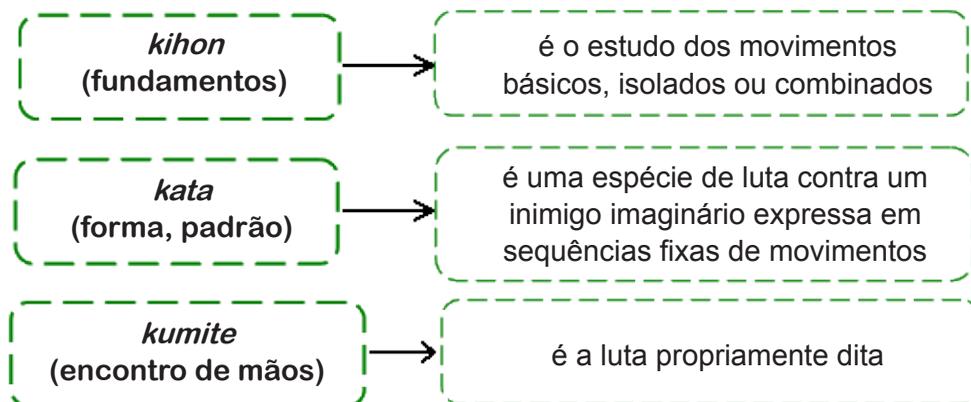
Como foi adotado na moderna cultura japonesa, o Karatê está imbuído de certos elementos do *zen* budismo, sendo que sua prática algumas vezes é chamada de “zen em movimento” (BARREIRA & MASSIMI, 2008). As aulas frequentemente começam e terminam com curtos períodos de meditação. Também a repetição de movimentos, como a executada no *kata*, é consistente com a meditação zen, pretendendo maximizar o autocontrole, a atenção, a força e velocidade, mesmo em condições adversas (FUNAKOSHI, 1998).

A modernização e sistematização do Karatê no Japão também incluiu a adoção do uniforme branco (*kimono*) e de faixas coloridas indicadoras do estágio alcançado pelo aluno, ambos criados e popularizados por Jigoro Kano (VIEIRA & FREITAS, 2007). Em 1970, foi criada a WKF (World Karate Federation) que regula e administra graduações e campeonatos internacionais, e apesar de não ser um esporte integrante nas Olimpíadas, o Karatê foi reconhecido como modalidade olímpica pelo COI em 1999.

2.4.1 Características

O Karatê prima pelas técnicas de golpes de impacto, chamados *atemi waza* (defesas, socos e chutes) ao invés das técnicas de projeções e imobilizações.

O treino pode ser dividido em três partes principais conforme a Federação de Karatê Tradicional do Estado do Mato Grosso (FKTMT, 2008):



Em sua forma mais básica a luta é combinada (com movimentos predeterminados) entre os lutadores para, posteriormente, alcançar o *ju kumite* (combate livre ou sem regras). A forma desportiva, ou combate com regras, é conhecida como *shiai kumite*.

2.4.2 Karatê no Brasil

O Karatê chega ao nosso país com a imigração japonesa em 1908, que ensinava a arte das mãos vazias aos jovens japoneses que por décadas emigraram para o Brasil e aos poucos brasileiros que se interessavam em aprender.

Somente em 1956 é que o Prof. *Mitsusuke Harada* abre a primeira academia de Karatê no Brasil, em São Paulo. Seguindo seu exemplo, outros professores vêm de fora e se instalam em vários locais do Brasil. O Prof. *Akamine* (1958), e outros mestres de Karatê fundaram suas academias: *Juichi Sagara* e *Okuda* em São Paulo, *Yasutaka Tanaka* e *Sadamu Uriu* no Rio de Janeiro, *Higashino* em Brasília, *Machida* no Pará e *Eisuke Oishi* na Bahia (CBK, 2010).

Com a difusão do Karatê no Brasil, é criada em 1987 a CBK (Confederação Brasileira de Karatê), que hoje é o órgão regulador e administrador do Karatê Esportivo no Brasil, fiscalizando campeonatos nacionais e a outorga de faixa preta aos professores.

2.4.3 Filosofia

Há no Karatê um conjunto de cinco preceitos chamados *Dojo kun*, que são normalmente recitados no começo e no fim das aulas de Karatê no dojo – o local da iluminação. Estes preceitos representam os ideais filosóficos do Karatê e são atribuídos a um grande mestre chamado *Tode Sakugawa*. São estes (RODRIGUES, 2007, pp. 8-9):

Hitotsu jinkaku kansei ni tsutomeru koto

(Esforçar-se para formação do caráter)

Hitotsu makoto no michi o mamoru koto

(Fidelidade para com o verdadeiro caminho da razão)

Hitotsu doryoku no seishin o yashinau koto

(Criar o espírito de esforço)

Hitotsu reigi o omonjiru koto

(Respeito acima de tudo)

Hitotsu kekki no yu o imashimeru koto

(Conter o espírito de agressão).

Da próxima vez que encontrar um praticante de qualquer arte marcial japonesa e quiser ser cortês com ele, faça uma reverência com o tronco a frente e diga OSS (pronuncia-se óss). Esse cumprimento é a contração da expressão “Osu shinobu”, que significa “perseverança sob pressão”. OSS!!



Hora de praticar

a) Pesquise sobre um conteúdo básico do Judô e monte um plano de aula para o ensino do fundamento escolhido. Não se prenda à forma tradicional de ensino do Judô; contextualize propondo uma prática lúdica, e lembre-se de adaptar à faixa etária que pretende trabalhar.

b) Responda: se você tivesse que adaptar o Aikidô na escola, que brincadeiras usaria para trabalhar os primeiros fundamentos básicos no Ensino Fundamental (6º e 7º ano)?

Envie sua tarefa para o tutor.



Em relação às artes marciais japonesas, vimos na Unidade II que cada uma teve sua história particular, mas um ponto em comum: a presença de uma filosofia mística na sua criação, o que evidencia sempre a preocupação de bem-estar mútuo dos praticantes envolvidos.

Quanto às suas origens, o Caminho da Harmonização das Energias (Aikidô) surge da

iluminação de Morihei Ueshiba, a Arte da Suavidade (Jujitsu) é forjada pelos samurais no Japão Feudal, o Caminho Suave (Judô) tem como seu fundador Jigoro Kano, que era praticante de Jujitsu e o Caminho das Mãos Vazias (Karatê-do) surge da compilação de Gishin Funakoshi, só tendo entrada no Japão por conta de sua amizade com Jigoro Kano, pessoa altamente influente no império japonês.

UNIDADE 3

Artes Marciais Coreanas

O que você conhece da Coreia? Se sua resposta foi: *nada*, que bom!! Teremos a oportunidade de agregar um novo conhecimento acerca desse país belíssimo, com uma história bastante interessante. E a exemplo das outras nações do extremo Oriente, as artes marciais também fizeram parte da construção dessa história. Vamos ver como se deu o processo de formação das marcialidades coreanas?



OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- descrever como se deu a estruturação das artes marciais criadas na Coreia, e sua implicação na difusão dessas pelo mundo;
- construir uma proposta de aplicação de exercícios assemelhados ao Taekwondo no ambiente da Educação Física Escolar.

3.1 O Caminho das Mãos e dos Pés que Voam

Isso existe?! O que significa essa expressão?!

Vamos estudar juntos: de acordo com a *World Taekwondo Federation* (WTF, 2009), podemos dividir o desenvolvimento histórico do “Caminho das mãos e dos pés” – o *Taekwondo* – em 4 épocas diferentes: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea.

Vejamos brevemente cada um dos períodos.

3.1.1 Antiguidade (37 a.C – 935 d.C.)

Há cerca de dois mil anos, o território das Coreias como conhecemos hoje era dividido em três reinos, que conseguiram escapar à dominação chinesa: *Koguryo*, *Silla* e *Paekche* (MARTA, 2000; PIMENTA, 2007). O reino de Silla, apesar de ser o menor deles, foi o reino militarmente mais forte, e com a conquista de Koguryo em 668 d.C., tornou-se mais poderoso ainda.



À época eram praticadas, sobretudo pelo exército de Koguryo, duas técnicas de luta chamadas *Subak* e *Taekkyon* – essa última significa *chutar saltando*. Ambas foram amplamente praticadas pela juventude Hwarang – a qual podemos comparar aos samurais – que, segundo Marcon (2008), consistiu na elite nacionalista coreana surgida e criada no reino de Silla, e procurava desenvolver os ideais de manutenção de um reino forte. Sua preparação era lenta, rigorosa e permeada pela filosofia budista.

O reino de Silla consolidou-se como Estado unificando os reinos, e uma nova dinastia inicia um período forte conhecido como reino ou dinastia de *Koryo*, nome que deu origem à Coreia

(MÜLLER & ETO, 2010). A partir de então, o Budismo foi aos poucos integrado pelo Confucionismo, filosofia oriental de origem chinesa.

3.1.2 Idade Média (935 d.C – 1910)

O reino de Koryo se consolida, mas as invasões e ocupações são constantes, principalmente pelos mongóis. As tropas coreanas, em constantes combates, eram cada vez mais exigidas no treinamento do Subak. Por fim, no séc. XIV, após muitos confrontos, conseguiram com a ajuda da China expulsar os mongóis das terras do reino, pois a ocupação deles se dava desde o séc. XIII (Pimenta, 2007).

Que história comprida!! Mas sigamos adiante. Quanto ao Subak, esse foi bastante praticado na Idade Média, transformando-se em fortíssima arte marcial, praticada por civis e militares (MARCON, 2008; MARTA, 2000; WTF, 2009). Interessante ressaltar que suas técnicas eram um misto de Taekkyon e Jiujiitsu (CBTKD, 2009). A prática do Taekkyon seguia destinada somente aos militares...

Se a conquista de Koguryo deu-lhe um lugar de destaque na vida militar, o Taekkyon ganhou ainda mais força com a dinastia de Koryo ascendendo ao poder, até mesmo porque sua prática e domínio eram pré-requisitos para alguém fazer parte das tropas do reino, sendo usado como forma de treinamento pelos soldados (PIMENTA, 2007).

3.1.3 Idade Moderna (1910 - 1945)

O reino de Koryo experimentou a decadência na dinastia de Yi e os ideais Hwarang foram abandonados. Sucedeu-se por fim, a invasão japonesa no início do séc. XX, transformando Koryo em colônia japonesa.

Houve por parte do Japão uma forte tentativa de apagar a identidade cultural coreana, proibindo a prática do Subak e do Taekkyon (MÜLLER & ETO, 2010). O Karatê foi introduzido em seu lugar, além da língua japonesa, e as práticas filosóficas de



Xintoísmo

herança chinesa – o Confucionismo –, foram substituídas pelo Xintoísmo nipônico (SALINAS *apud* PIMENTA, 2007).

Apesar disso, segundo informação da Confederação Brasileira de Taekwondo (CBTKD, 2009), dois mestres de Taekkyon, *Song Do Ki* e *Han Ji Dong*, procuraram manter viva a memória desta arte, treinando-a secretamente. Isto se deu até o final da II Guerra Mundial em 1945, em que se findou o domínio japonês e as artes marciais coreanas puderam ser praticadas de novo livremente. O então tenente do exército coreano *Choi Hong Hi* recebeu a tarefa de divulgar o Taekkyon. Este foi o princípio do Taekwondo na era presente.

Aliado a esse fato no pós-guerra, o Subak foi deixando de ser praticado pelos militares, diminuindo sua popularidade entre os coreanos (PIMENTA, 2007). Isso beneficiou o Taekkyon como elemento cultural, e influenciou fortemente o que conhecemos hoje por *Taekwondo*.

3.1.4 Idade Contemporânea (1945 – dias atuais)

Estamos vendo que a história da Coreia foi bastante complicada, e o surgimento do Taekwondo tem a ver com sua formação sociopolítica. Mas ainda não terminou!

Vamos avançar nosso estudo?!

태권도

Tae Kwon Do

Após sucessivas invasões, outra ameaça absurdamente colonialista se instala no território da Coreia, no período posterior à II Guerra Mundial, dividindo-a em dois países, impulsionados pela Guerra Fria. A região norte da Coreia estava ocupada e apoiada por soviéticos e chineses, enquanto o centro-sul estava sob o “auxílio” dos EUA e Reino Unido. Por razões políticas e comerciais de dominação, a Guerra da Coreia estoura em 1950 com a invasão de Seoul – capital da Coreia do Sul – pela Coreia do Norte e dura três anos. Infelizmente mais esse conflito em solo coreano termina com milhares de mortos, e determina a separação definitiva em Coreia do Norte e Coreia do Sul, sem assinatura de tratado de paz.

Apesar disso, em abril de 1955, deu-se uma assembleia sob o comando do então general sul-coreano Choi Hong Hi, reunindo instrutores de artes marciais, historiadores e personalidades coreanas com a proposta de unificar os estilos de arte marcial da Coreia do Sul e criar a Arte Marcial Nacional sob o nome de *Taekwondo*.

Tae = pé
Kwon = mão
Do = caminho



“Caminho das mãos e dos pés através da mente”
ou
“Caminho das mãos e dos pés que voam”.

A adesão da Coreia do Sul ao Taekwondo não foi imediata, havendo resistência de outros grandes mestres; mas definitivamente a aceitação do Taekwondo como identidade sul-coreana aconteceu (MARTA, 2000; PIMENTA, 2007; MÜLLER & ETO, 2010).

No ano de 1964 foi realizada a primeira competição de Taekwondo e, no ano seguinte, foi fundado o primeiro órgão a regulamentar de Taekwondo no mundo: a KTA (*Korean Taekwondo Association*). Em 1966 o General Choi Hong Hi comandou a fundação da ITF (*International Taekwondo Federation*), órgão que formou turmas de mestres instrutores internacionais e enviou-os para várias partes do mundo (MÜLLER & ETO, 2010). Já em 1971, a Coreia do Sul aclama o Taekwondo como patrimônio cultural e esporte nacional (KIM apud RIOS, 2005).



Choi Hong Hi

Verificamos, por conseguinte, que o processo de “ocidentalização” do Taekwondo começa a acontecer, a fim de construir a imagem de um novo povo e nação sul-coreana forte. Era preciso, portanto, desvincular a Coreia do Sul da mancha comunista de seu “país-mãe” – China – para estabelecer parcerias socioeconômicas com o Ocidente, além de afirmar sua identidade cultural, esquecendo ou apagando as características absorvidas de seu ex-dominante, o Japão. E o Taekwondo serviu

a esse propósito, tornando-se predominantemente um desporto marcial (KIM, 2000).

A despeito das contradições de relatos, a história evidencia que, por motivos políticos, – uma acusação de traição não comprovada –, o general Choi foi exilado da Coreia do Sul, levando em 1972 a ITF e sua sede para Toronto, Canadá, posteriormente transferida em 1985 para Viena, Áustria (ITF, 2009).

O presidente sul-coreano Park Chung Hi, temendo uma expropriação do Taekwondo pelo general Choi para aquele país, reúne especialistas e determina a fundação da WTF (*World Taekwondo Federation*) em 1973, em Seoul. Esse foi o único órgão reconhecido pelo Comitê Olímpico Internacional (COI), fato que lhe rendeu máxima regulação do Taekwondo como desporto marcial no mundo (MARTA, 2000; PIMENTA, 2007). Apesar disso, a ITF continua no cenário mundial, e se reconhece como única propagadora do verdadeiro Taekwondo como desporto marcial (RIOS, 2005).

Como esporte olímpico, o Taekwondo participou das Olimpíadas de Seul (1988), ainda como esporte de demonstração, o mesmo ocorrendo em Barcelona (1992), para então se tornar efetivado como esporte competitivo nas Olimpíadas de Sidney (2000).

3.2 Taekwondo no Brasil

Parece ser unânime a informação de que o Taekwondo chega ao Brasil nos idos de 1970, no bairro da Liberdade (São Paulo), pelas mãos do Grão Mestre Sang Min Cho, enviado pela ITF (KIM, 2000; PIMENTA, 2007; MARCON, 2008; MÜLLER & ETO, 2008; VIEIRA & MOREIRA, 2008). A primeira academia de Taekwondo no Brasil, fundada pelo referido mestre, teve o nome de Academia Liberdade, existente até os dias de hoje.

Em 1972 o Taekwondo chega à cidade do Rio de Janeiro pelo Grão Mestre Woo Jae Lee e em 1974 é criado um departamento especial na Confederação Brasileira de Pugilismo reconhecendo



o Taekwondo como esporte. Rios (2005) levanta uma reflexão importante acerca disso: sugere a hipótese de que o Taekwondo possa ter sofrido no país um processo de esportivização mais acelerado e distanciado dos valores filosóficos marciais em virtude do **Movimento Esporte para Todos**, ocorrido alguns anos depois.

Apesar das controversas datas de fundação citadas por várias fontes, a própria Confederação Brasileira de Taekwondo afirma que sua criação ocorreu em fevereiro de 1987 (CBTKD, 2009), presidida pelo Grão Mestre Yong Min Kim, e foi constituída em conformidade com a legislação sobre desportos no Brasil e normas técnicas regulamentares do Comitê Olímpico Brasileiro (COB), da *World Taekwondo Federation* (WTF) e da *Panamerican Taekwondo Union* (PATU).

Com relação ao Taekwondo como desporto marcial, em 1991 o Brasil conquista a primeira medalha num mundial – bronze, em Atenas. A primeira medalha em Jogos Olímpicos aconteceu em Pequim (2008), conquistada pela brasileira Natália Falavigna (MARCON, 2008).

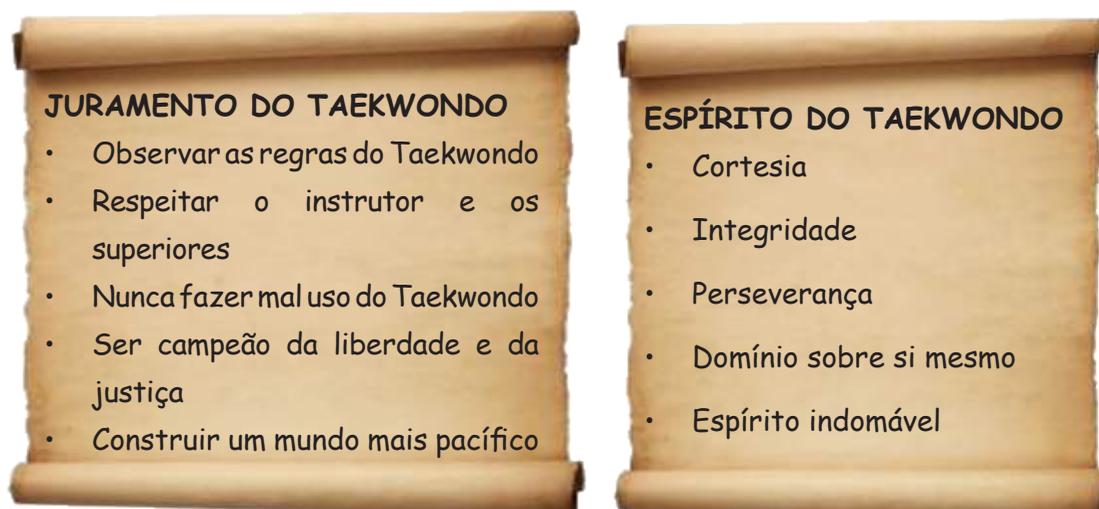
Desde então, pelo processo de constante esportivização do Taekwondo (RIOS, 2005), essa modalidade de luta tem sido cada vez mais praticada em nosso país.

3.3 Filosofia e Estrutura

A filosofia das artes marciais está enormemente relacionada com o modo de vida oriental, sob a influência do budismo, do confucionismo e de outras práticas Zen, pertinentes àquele contexto sociocultural.

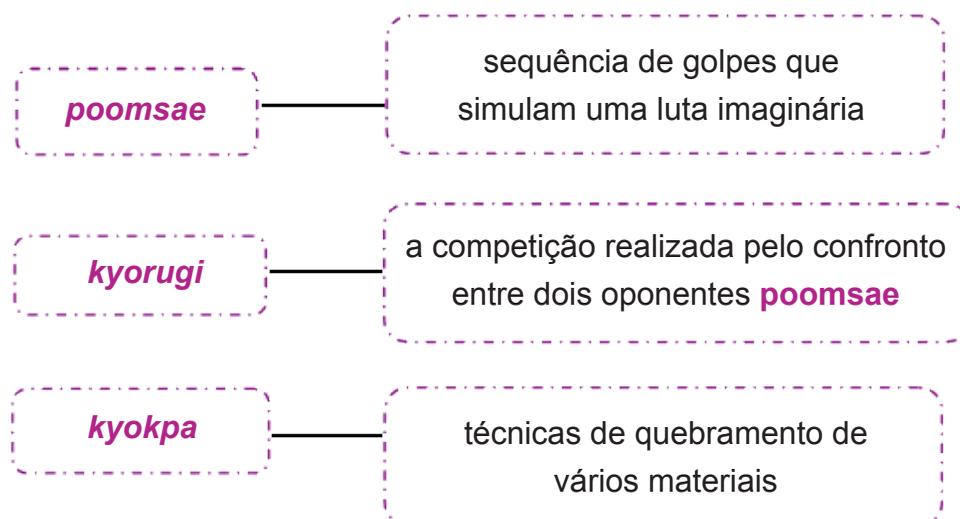
Mesmo com o já comentado processo de esportivização sofrido pelo Taekwondo, alguns mestres tentam fazer o “caminho de volta”, enfatizando os princípios marciais originais dessa luta. Esse é um elemento indispensável para que o Taekwondo não deixe de ser uma arte marcial para se tornar simplesmente um desporto de combate (RIOS, 2005; PIMENTA, 2007).

Segundo a herança budista e confucionista, presentes no Taekwondo, todo praticante deve guiar-se pelo juramento e espírito do Taekwondo, a saber (PIMENTA, 2007; SAGARRA, 2009):



Acerca de sua estrutura de treino enquanto arte/desporto, as técnicas de socos e chutes – muitos deles com saltos – visam atacar, bloquear vigorosamente e contra-atacar, de preferência por antecipação, ao oponente. É necessário concentrar-se na aplicação de chutes poderosos e rápidos, mas também explorar a criatividade durante o combate com manobras evasivas que permitam uma pronta resposta (BARBOSA, 2006).

O aprendizado das técnicas do Taekwondo, segundo a CBTKD (2009), ocorre da seguinte maneira:



Desse modo, o Taekwondo oferece a autodisciplina severa e ao mesmo tempo o espírito de cooperação e mútuo respeito. Para os adeptos dessa arte/desporto, o Taekwondo representa mais que o simples uso de belos movimentos que demonstram habilidade; transcendendo a isso, o Taekwondo deve levar o praticante a escolher um modo particular de vida que prime por uma disciplina consciente, uma moral sã e um ideal nobre.



안녕 !! “Até logo!!” (em coreano – pronuncia-se *annyeong*).

Hora de praticar



- a) Pesquise sobre a graduação do Taekwondo e quais são os pré-requisitos para progredir em cada faixa.
- b) Para aplicação na escola, mesmo você não sendo um professor de Taekwondo, crie três exercícios/brincadeiras assemelhados a essa luta que você pode propor numa aula de Educação Física no Ensino Fundamental (8º e 9º ano).

Envie a atividade para seu tutor.



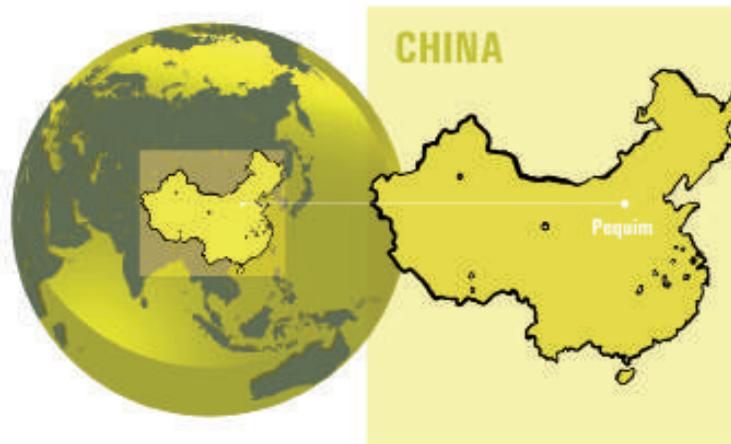
Estudamos, nesta unidade, a formação e criação do Taekwondo. Percebemos que, com a sucessão dos períodos históricos, incluindo a formação do território coreano (Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea), o Taekwondo também

sofreu modificações e adaptações, até chegar ao que hoje conhecemos dessa arte marcial/desporto marcial. Tendo sua expressão sempre ligada a conflitos e guerras, o Taekwondo contemporâneo foi criado pelo general Choi Hong Hi, e endossado como patrimônio cultural e esporte nacional da Coreia do Sul.

UNIDADE 4

Artes Marciais Chinesas

Você conhece alguma arte marcial chinesa?! Com certeza você já ouviu falar do *Gongfu (kungfu)*!! E do *Wushu* (pronuncia-se *úchú*)? E do *Guoshu (kuóchú)*? Sabe a história de sua origem? Se já sabe, vai descobrir algumas coisas novas nesse estudo; se não sabe, prepare-se para conhecer a complexidade das artes marciais chinesas!! Vamos lá?! Muito bem, comecemos...



OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- situar-se historicamente com relação à constituição das artes marciais chinesas;
- propor uma adaptação das artes marciais chinesas na escola, tendo por base o movimento de animais.

4.1 A Arte Guerreira: do Imperador Amarelo ao Líder Comunista

A China é um país imenso, e sua história e cultura são envoltas num manto de mistérios a descobrir. É sabido que nem sempre esse país foi de dimensões continentais. Muitos conflitos e guerras existiram desde a Antiguidade até meados do século XX, e definitivamente contribuíram com a formação do *Zhongguo* (*dioncuó*), o “país do meio”, ou a conhecida e populosa China!!

Por estarem numa posição geográfica de concentração de culturas, os povos que habitaram aquela região antes da unificação do país aprenderam a ter um espírito guerreiro, desenvolvendo vários sistemas de técnicas de combate corpo a corpo, usando-as e aperfeiçoando-as durante o próprio combate, a fim de evitar ataques das tribos do norte e consolidar ou defender seus territórios (ACEVEDO & CHEUNG, 2008).



Huang Di

Vivendo uma certa organização tribal, foi no reinado do terceiro imperador da China, *Huang Di* (*ruã tí*), o imperador Amarelo, que esse país experimentou um processo de identidade cultural. Segundo consta dos estudos de Garcia (2002), Maidana (2009) e Koppe (2009), Huang Di desenvolveu em aproximadamente 2674 a.C. um sistema de luta para treinar seus exércitos em tempos de guerra e de paz.

Considerado como ancestral de toda a etnia *Han* (*rǎn*) e um dos três grandes patriarcas do Taoísmo – doutrina de caráter religioso e filosófico –, Huang Di procurou desenvolver nesse período pré-dinástico um complexo sistema de treinamento para seus exércitos, dentro do qual figuram as técnicas de luta à mão desarmada. Algumas das mais antigas foram as técnicas chamadas *Jiaodi* (*djiáotí*) – “dar chifrada ou chifrar” – e *Shuaijiao* (*chuáidjiáo*) – “chifres que derrubam”, além da esgrima, arco e flecha e equitação (GARCIA, 2002). Consideradas como primórdios das artes marciais chinesas, a primeira se parecia com a luta greco-romana e a última era muito assemelhada ao Judô que conhecemos.

Apesar da perspicácia e inteligência atribuídas a Huang Di, o grande território chinês não conseguiu sua unidade permanente. O período que se sucede a Huang Di é chamado de **período das Três Dinastias**, no qual guerras e sucessões de governantes foram frequentes (EBERHARAD, 2005).

Avançando um pouco mais na história, o **período dos Estados Guerreiros ou Combatentes** (480-221 a.C.) produziu muitos estrategistas que davam ênfase ao treinamento marcial na construção de um forte exército. Nesse período, o monarca da província de *Qin (tchín)* conseguiu a unificação dos reinos, tornando-se imperador da dinastia de mesmo nome (221-206 a.C.). Os registros históricos apontam a prática de uma arte marcial chamada *Qiqiwu (tchítchíuú)* que era muito comum na época. Interessante ressaltar que os caracteres usados para descrever essa arte são os mesmos usados para nominar o *Jujutsu* – ou *Jiujitsu* –, arte marcial japonesa do Japão Feudal (Enciclopédia das artes marciais, 1996).

A **dinastia Han (rãñ)**, que perdurou pelo período 206 a.C. a 220 d.C., assistiu ao crescimento do Jiaodi – mencionado anteriormente –, e à lapidação de uma arte marcial que utilizava punhos e golpes de perna chamada *Qiqiao (tchítchiáo)*. A partir de então, o Taoísmo começa a influenciar a prática marcial (MAIDANA, 2009).

Apesar de historicamente não ser confirmada sua existência, um monge indiano de nome *Bodhidarma – Tamo*, como foi conhecido na China –, que teria chegado àquele país entre 479–526 d.C., influenciou de forma ímpar as artes marciais chinesas, estabelecendo-se no monastério *Shaolin* – termo que significa “jovem floresta” –, na província de *Honan (ronán)* (GARCIA, 2002). Contam ainda os relatos sobre esse monge que depois de nove anos meditando frente a uma parede teria, por iluminação, fundado a doutrina do Budismo *Chan (tchán)* ou *Zen*; adendo a isso, Bodhidarma é considerado o vigésimo oitavo patriarca do Budismo.



É importante salientar que algumas dinastias foram contemporâneas e a sucessão sempre se deu por confrontos de exércitos, expulsando invasores ou anexando territórios.



Dos notáveis mestres de Kung Fu em luta de espadas naquele tempo, muitos eram mulheres.





É do costume chinês atribuir a um personagem célebre a criação de algo relevante social ou culturalmente, a fim de dar-lhe prestígio (KOPPE, 2009; MAIDANA, 2009; SAHAR, 2003; GARCIA, 2002).

Acerca das artes marciais chinesas, Tamo teria compilado algumas técnicas a fim de melhorar e preservar a saúde dos monges, devido aos longos períodos de meditação. Essa técnica ficou conhecida como as “Dezoito Mãos de Lohan” ou os “Dezoito Boxes dos Monges”.

Uma pergunta: mas se eles - os monges - eram dedicados à vida religiosa, era-lhes lícito lutar?

Vamos responder a partir de duas hipóteses levantadas por estudiosos de historiografia e religião (KOPPE, 2009; SAHAR, 2003):

- a) a primeira diz respeito à defesa do templo contra ladrões, então a necessidade se dava no momento em que a defesa do espaço sagrado era fundamental;
- b) a segunda hipótese suspeita da possibilidade de que os monges em períodos dinásticos distintos teriam combatido em favor dos imperadores chineses em guerras de proteção ao seu território. Quanto a isso, existe inclusive uma carta de agradecimento aos monges Shaolin, escrita pelo primeiro imperador da dinastia *Tang* (*tã*), que durou de 618 a 907 d.C. *Li Shimin*, o primeiro monarca da referida época, emitiu ainda vários documentos oficiais concedendo terras e outros privilégios ao mosteiro, em reconhecimento por seu apoio militar

Observando toda a trajetória das artes marciais chinesas, foi no século XIII, na **dinastia Yuan** (*iuán*), época de *Kublai Khan*, que a arte marcial Shaolin, depois de passar por ressistematização, conheceu seu apogeu de técnicas, com base nos exercícios dos cinco animais, técnicas criadas pelo médico *Hua To* (*ruátô*), na dinastia Han (GARCIA, 2002):

<i>long</i> (<i>lún</i>) – dragão	<i>she</i> (<i>ché</i>) – serpente
<i>hu</i> (<i>rú</i>) – tigre	<i>he</i> (<i>ré</i>) – garça
<i>bao</i> (<i>páo</i>) – leopardo ou pantera	

A partir disso, muitos foram os desdobramentos das artes marciais chinesas, ocasionando o nascimento de vários estilos.

Segundo Koppe (2009), a maioria dos estilos de artes marciais chinesas praticadas na atualidade floresceram nas **dinastias Ming** (*mín*) e **Qing** (*tchín*), respectivamente nos séculos XVI e XVII, desenvolvendo o combate a mãos nuas e com armas.



Certo! E o termo Gongfu (kungfu), quando foi usado para designar as artes marciais chinesas?

Vamos lá: uma expressão muito utilizada para as artes marciais chinesas a partir do séc. XVII foi *Zhongguo Quan* (*díoncuó tchuén*), que significa “Boxe do país do centro”. Os chineses jamais utilizaram o termo Gongfu para identificar suas artes marciais, pelo menos até o início da segunda metade do século passado (APOLLONI, 2004; SOUZA JÚNIOR, 2007).

O termo Gongfu – que pode significar *trabalho duro ou árduo, tempo e habilidade*, ou ainda *artífice* –, parece ter sido utilizado pela primeira vez no Ocidente no séc. XVIII, pelo missionário jesuíta francês Jean Joseph Marie Amiot, citando uma prática de luta (SOUZA JÚNIOR, 2007; APOLLONI, 2004; GARCIA, 2002). Mas esse termo para designar a arte marcial chinesa não foi bem interpretado: os chineses de *Guang Dong* (Cantão) costumavam se referir ao treino das lutas corporais como atividades que requeriam muito tempo de prática ou trabalho duro, sob rigorosa supervisão de um mestre competente, e em seu dialeto usavam a expressão Gongfu.

Com a imigração de chineses para a América, o termo começou a se difundir, atingindo seu auge com os famosos filmes de Bruce Lee e o seriado “Kung Fu”, estrelado por David Carradine (MAIDANA, 2009; SOUZA JÚNIOR, 2007). As décadas de 1970 e de 1980, por conseguinte, experimentaram uma febre de práticas marciais chinesas nas Américas.



A ascensão comunista causou uma cisão da República Popular da China (continental), comunista, e a República da China (insular), democrática – ilha de Taiwan –, o que ocasionou até mesmo uma diáspora chinesa daqueles que defendiam o antigo regime ou queriam apenas fugir do poder comunista agora vigente no país.



Vale ressaltar que o Guoshu continua a existir e por vezes também é conhecido como Wushu Tradicional (KOPPE, 2009).

E na China, o que estava ocorrendo? Vejamos: no século XIX o termo *Wushu* – *wu=marcial e shu=arte* –, foi amplamente utilizado para designar as artes marciais chinesas; sua prática pela população civil estava proibida por questões de segurança nacional. Mas, as coisas estavam mudando: o advento das armas de fogo reduziu em muito a importância das artes marciais chinesas no treinamento do exército; era o fim da dinastia Qing na China Imperial e a República se aproximava. Enfim, durante as duas primeiras décadas do séc. XX, o Wushu ganhou nova conotação e importância na República Chinesa: como tesouro nacional que era agora praticado nas escolas.

Em 1927 o termo para designar a arte marcial é modificado para *Guoshu* – *guo=nacional e shu=arte* –, demonstrando que o governo chinês estava interessado em implantar uma política de valorização da cultura nacional. Mas ainda havia reformas a fazer: com a **ascensão comunista de Mao Zedong** (*máo tzétúng*) ao poder em 1949, a proposta foi resgatar o Wushu a fim de dar-lhe conotação mais desportiva, acadêmica e científica, rompendo com as características tradicionais do Zhongguo Wushu ou Guoshu (APOLLONI, 2004; FILIPIAK, 2010).

4.2 Wushu e Guoshu na Contemporaneidade

Como quase todas as suas “artes irmãs” orientais, o Wushu tem, cada vez mais, se transformado em esporte marcial, perdendo parte da sua característica original de arte marcial. Há estudiosos que afirmam que o Wushu Moderno – como é chamado atualmente –, pouco ou nada tem a ver com a arte chinesa surgida na idade antiga e consolidada na Idade Média (FILIPIAK, 2010).

O Wushu como esporte nos dias atuais é regulamentado pela *International Wushu Federation* (IWUF), criada em 1990 na República Popular da China. Conforme Apolloni (2004), essa instituição se configura hoje como a representante dos desportos marciais chineses junto ao Comitê Olímpico Internacional (COI); uma de suas metas principais era transformar o Wushu em

esporte olímpico, numa estratégia semelhante à do Japão e da Coreia do Sul em relação ao Judô e ao Taekwondo.

AIWUF teve a função de compilar as formas de movimento, a fim de universalizar o Wushu para que esse se tornasse um esporte olímpico. As competições de forma – rotinas semelhantes aos *katas* no Karatê –, reguladas pela IWUF, funcionam na atualidade com a seguinte estrutura (KOPPE, 2009):

Nanquan (nántchuén) Punho do Sul	Jianshu (diénchú) Espada
Changquan (tchántchuén) Punho do Norte	Taijijian (táidjidjién) Espada Taiji
Taijiquan (táidjitchuén) Taiji	Nangun (nánkún) Bastão do Sul
Nandao (nántáo) Facão do Sul	Gunshu (kúnchú) Bastão
Daoshu (táochú) Facão	Qiangshu (tchiénchú) Lança

4.3 Wushu no Brasil

Segundo Apolloni (2004), o ano de 1960 marca o início da arte marcial chinesa no Brasil com a chegada do Grão Mestre Chen Guowei (tchán kuówei) a São Paulo, fundador da Academia Sino-Brasileira de Kung Fu, em 1972. Foi ainda o primeiro presidente da Confederação Brasileira de Kung Fu/ Wushu (CBKW), fundada em 1992, com o intuito de regulamentar e organizar o Wushu – no Brasil.

O mestre Wu Mosheng (ú mochán) chegou ao Brasil em 1961, em São Paulo, ministrando aulas de Taijiquan. Em 1969, mudou-se para Brasília, onde permanece até os dias de hoje, ministrando aulas de Taiji e exercendo a Tradicional Medicina Chinesa (Acupuntura). Mas o grande difusor do Taiji na cidade de São Paulo foi o mestre Liu Bailing (líu páilín), que chegou ao Brasil em 1975. Seu método Taiji é conhecido em todo o Brasil (GARCIA, 2002).



Wushu

Muitos outros mestres de Wushu – utilizaremos o termo genericamente para indicar o Wushu Moderno e o Wushu Tradicional – chineses e brasileiros, contribuíram para a difusão dessa arte marcial em nosso país. Dentre os mestres brasileiros que ajudaram nesse processo, encontra-se Marco Natali, aluno do Mestre Chen Guowei, autor de mais de setenta e cinco livros sobre assuntos variados, alguns acerca das artes marciais. Mestre Natali, nas décadas de 1970 e 1980, divulgou o Wushu do Rio Grande do Sul ao Amazonas, em demonstrações e entrevistas, conforme cita Garcia (2002). Com certeza, o fato de o Brasil hoje vigorar como um dos países americanos mais praticantes de Wushu, deve-se em parte ao trabalho desse professor, amante das artes marciais chinesas.

4.4 Filosofia e Estrutura

O Wushu depois da lendária entrada de Bodhidarma na China, passou por transformações que deram início a sua classificação em sistema externo e interno. Como é isso? Vejamos mais detalhadamente os dois sistemas explicados por Garcia (2002):

Sistema Interno
Neijia (neidjiá)

Busca por meio da arte marcial trabalhar todos os órgãos internos e a energia vital denominada Qi (tchí). Os estilos praticados dentro desse sistema mostram movimentos brandos, harmônicos e graciosos, que por vezes foram confundidos como inofensivos devido à sua prática, pelo menos visivelmente, suave. Aqui estão contemplados, dentre outros, o Bagua Quan (Punho dos Oito Trigramas), Taiji Quan (Punho do Limite Supremo) e o Qigong (Trabalho da Energia).

Sistema Externo
Waijia (uáidjiá)

A característica dos estilos é demonstrar e trabalhar principalmente força explosiva, velocidade, agilidade e resistência. Compreende, portanto, a maioria das técnicas chinesas de combate, conhecidas por serem enérgicas na sua forma. Como exemplo dentro dessa corrente, podemos citar os estilos Shaolin Quan (Punho Shaolin), Yen Jiao Quan (Punho Garra de Águia), Hou Quan (Punho do Macaco) e Chang Quan (Punho do Norte).

Dentro de cada sistema, existem as escolas, subdivididas em Escola do Norte (Chang) e Escola do Sul (Nan). A característica de cada uma delas parece ser dada pela condição geográfica de relevo do território chinês. A Escola do Norte se expressa por estilos nos quais as bases longas e o intenso e amplo trabalho de membros inferiores são requeridos; isso parece ter-se desenvolvido devido à região norte da China ser muito montanhosa, o que exige membros inferiores fortes para o deslocamento humano.

Já na região centro-sul, o que se vê são extensas planícies, por vezes locais alagadiços, que podem ter influenciado um desenvolvimento predominante de técnicas de membros superiores (GARCIA, 2002; MAIDANA, 2009; AGUIAR & APOLLONI, 2008).

Dentro de cada escola – Norte e Sul –, estão contemplados os estilos (*Quan*), como os citados anteriormente. Por fim, dentro de cada estilo, para seu treinamento, são desenvolvidas técnicas com ou sem armas; essas são treinadas em rotinas de movimentos, conhecidas como formas (*taolu*).

Ufa!! Acabamos!! Espere aí!! E onde entra a parte filosófica? Ok, vamos finalizar esse estudo com uma questão bastante controversa.

Segundo pesquisas de alguns historiadores (SAHAR, 2003; APOLLONI, 2004 e AGUIAR & APOLLONI, 2008), a aproximação entre as artes marciais chinesas e as práticas religiosas – sobretudo o Budismo –, parece ter ocorrido tardiamente, entre o período Ming e Qing (séculos XVI e XVII).

O que se sabe, de fato, é que quando isso ocorreu houve uma preocupação dos monges em desenvolver e transmitir aspectos marciais voltados para a não violência, e em menor escala para a ascese espiritual, mesmo nos templos Shaolin, diferentemente do que ocorreu no Japão Feudal (AGUIAR & APOLLONI, 2008; SAHAR, 2003).



Certo é que a cultura mística do Wushu foi muito mais reforçada nas telas do cinema do que realmente ocorreu.

Enfim, conhecer a história desta “Arte da Guerra” é primordial para entender seu valor como ferramenta de construção pessoal e social. O Wushu chega aos nossos dias como uma Arte Marcial – será mesmo? –, e muito da sua essência têm-se perdido por conta disso – não só do Wushu como de outras artes marciais.

Hora de praticar



a) Pesquise outros vários termos utilizados para designar as artes marciais chinesas e construa uma linha do tempo com base nos termos já estudados nesse capítulo e nos que encontrou.

b) Já foi citado que muitas das técnicas chinesas de luta foram criadas imitando alguns animais. Esboce uma proposta prática de Wushu lúdico na escola, fundada nos movimentos de animais conhecidos. Pense e faça um esquema.

Não esqueça de enviar sua tarefa ao tutor!



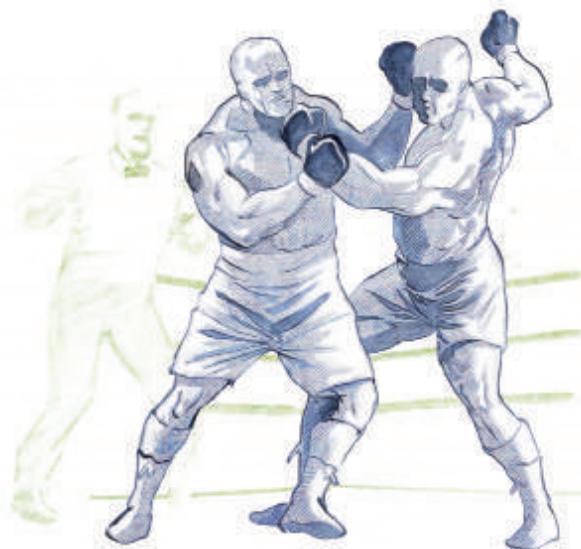
Recapitulando: o Wushu, historicamente, surgiu de uma sucessão de artes marciais que tiveram vários nomes antes dele, de acordo com o período e o contexto cultural pelo qual passou a China. Certo é que o Wushu começa a ganhar popularidade com a figura de Bodhidarma, um monge indiano que compila um conjunto de técnicas marciais no templo Shaolin. Modernamente, o Wushu subdivide-

se em Sistema Interno (técnicas que visam o bem-estar e regulação dos órgãos vitais) e Sistema Externo (visam o desenvolvimento de força, velocidade, agilidade, etc). Dentro de cada sistema, há a Escola do Norte e Escola do Sul, havendo predomínio de técnicas de membros inferiores no Norte e técnicas de punho no Sul. Os vários estilos estão distribuídos dentro dos sistemas e subsequentemente dentro de uma das duas escolas.

UNIDADE 5

Desportos de Combate Antigos e Contemporâneos

Qual foi a primeira luta ocidental da qual temos notícia? Você sabe? E hoje, quantas você conhece? O nome MMA é um termo adequado para designar o *mix* de lutas? Puxa, quantas perguntas!! Vamos tentar respondê-las juntos nesta Unidade??



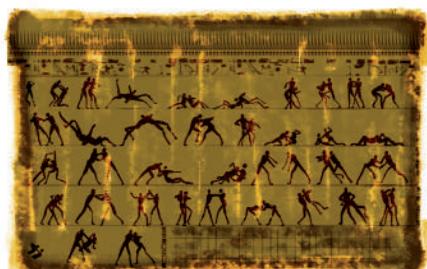
OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- Identificar as similaridades dos vários desportos de combate contemporâneos com os desportos de combate antigos;
- Construir e adaptar ludicamente qualquer desporto de combate ao ambiente escolar.

5.1 Lutas no Ocidente: dos Jogos de Guerra ao Esporte Espetáculo

Os primeiros indícios da prática de lutas no *período civilizatório* da humanidade são mostrados em pinturas de lutadores da Suméria – região da Mesopotâmia –, representando diversas fases de luta, e datam de mais ou menos 3000 a.C. (ALVES JR, 2006; FEITOSA, LEITE & LIMA, 2006; SOBIERAJSKI, 1999).



No trabalho de Ferreira (2006), são citadas, de outros autores, evidências da prática de lutas em outras culturas contemporâneas à dos sumérios. É o caso, por exemplo, dos desenhos encontrados na tumba egípcia de Beni Hassan e em Creta, mostrando lutadores em treinamento, com registros de mais ou menos 2000 a.C. Machado (2010) ainda reporta a existência das práticas de luta anteriores à cultura minóica – da ilha de Creta –, provavelmente de origem egípcia ou etrusca.



Em Roma, muito tempo depois, as tiras de couro que envolviam as mãos – manoplas – eram chamadas de *cestus* e tinham chumbo em seu interior, imprimindo aos combates um contexto mais envolvente e excitante (FEITOSA, LEITE & LIMA, 2006).

Parece ter sido em Creta, no Período Arcaico – entre os séculos VIII e VI a.C –, que as lutas evoluíram para uma forma de combate, conhecida no mundo antigo como *Pygme* – do grego, que significa *punho*; no Império Romano foi chamada de *Pugilattus* – do latim, e significa *combate com os punhos*. Alguns historiadores mencionam esta prática de combate em Roma usando a palavra *Pugillus*, que significa *punho fechado em forma de soco*. Essa modalidade, assim como outros desportos de combate na Grécia, fazia parte dos Jogos Olímpicos Antigos, que tiveram início em 776 a.C., mas somente em 688 a.C. o Pugilato foi incluído nos jogos (ALVES JR., 2006).

O Pugilato tinha uma característica marcante: os golpes só podiam ser dados com os punhos, tendo as mãos envoltas em tiras de couro, não existindo assaltos nem categorias baseadas no peso dos atletas. O combate só terminava quando um dos competidores ficava inconsciente ou levantava um dedo no ar em sinal de desistência.

Segundo Gama (2006) e Sobierajski (1999), em 708 a.C. o primeiro desporto de combate a ser incluso nas Olimpíadas foi a Luta Grega, na qual o adversário deveria tocar as costas, ombros ou peito ao chão para configurar a queda, por três vezes, encerrando a luta. Não havia tempo limite para as provas, que faziam parte do *Pentathlon*.

Em 648 a.C. foi introduzido nos jogos o *Pancrácio* – do grego *pan=todo* e *kratos=poder*. Isso dá então ao Pancrácio o significado de *todo-poderoso* ou *poder sobre todos*. Podemos considerá-lo, historicamente, como a primeira modalidade de desporto de combate misto, por juntar técnicas de diferentes estilos de luta – no caso a Luta Grega e o Pugilato.

Em 146 a.C., Roma invade e conquista a Grécia, mas os gregos são autorizados a continuar com seus Jogos Olímpicos, e as provas de luta são incorporadas à cultura de Roma, assumindo a Luta Grega o nome de Luta Greco-Romana (GAMA, 2006).



Inicia-se assim uma nova fase nas práticas de lutas na Idade Antiga do Ocidente: enquanto na Grécia os desportos de combate eram realizados com finalidade predominantemente religiosa e de busca da *paideia* – do grego, que significa *formação integral do cidadão* –, os famosos Jogos Públicos em Roma tinham também esse caráter religioso pagão, mas vinculado ao entretenimento e à alienação – pão e circo.



Vistos com os olhos de hoje, os Jogos Públicos eram violentos e sanguinários, com lutas de gladiadores e execuções das mais diversas (SIGOLI & DE ROSE JR., 2004).

“*Ave, Caesar, morituri te salutant!!*” – “Ave, César, os que vão morrer te saúdam!!” – era a saudação dos gladiadores ao imperador, antes do combate. As lutas de gladiadores surgiram em Roma por volta de 264 a.C., sob influência grega e etrusca, e sua prática iniciou-se possivelmente como atos funerários (BERGMANN et al., 2008). Eram executadas em anfiteatros, dos quais o mais famoso é o Anfiteatro *Flavius*, comumente

conhecido por *Coliseum*, pelo fato de ter havido em sua entrada uma colossal estátua de Nero (ALMEIDA, 2009).

Embora inicialmente os gladiadores tenham sido, em sua maioria, prisioneiros de guerra ou escravos comprados explicitamente para esse fim, no auge do Império Romano boa parte dos gladiadores era de origem livre, conhecidos como *auctorati*. Muitos deles eram da nobreza romana, militares de médio e alto escalão, e até mesmo senadores! (GUARINELLO, 2007)



O mesmo autor apresenta um fato que desmistifica – mas não justifica – a violência sob a qual enxergamos as arenas romanas: vários estudos mostram que a maior parte dos gladiadores não morriam em combate, mas cercados pela família e pelos amigos, pelo menos durante a época do Império.

Os combates de gladiadores declinaram em 393 d.C. com a conversão de Teodósio I ao Cristianismo, período em que quaisquer jogos de origem pagã foram proibidos (CAMPOS, 2008). Era o princípio do fim de Roma; pouco mais de oitenta anos e o Império Romano do Ocidente seria extinto de vez. Esse fato ocorreu com a invasão dos hérulos – povo de origem germânica – em 476 d.C. Iniciava-se o período da história conhecido como Idade Média, que se estenderia até meados do séc. XV.

A preparação do cavaleiro medieval, representante militar da nobreza, de acordo com os registros de Campos (2008) e Capinussú (2005), incluía a prática de esgrima medieval, o manejo do arco e flecha, as marchas, a corrida a pé, a equitação e os jogos, representados pelos torneios e pelas justas.

E os combates corporais sem armas? Não existiam mais nesse período? Franco Jr. (2001) afirma que apesar de toda a pressão da Igreja na Idade Média, ainda havia os combates corpo a corpo, que tinham o objetivo de testar a força e as habilidades físicas dos lutadores.

Com a lenta mudança cultural e ascensão da burguesia ao final da Idade Média, as justas deram lugar aos renomados duelos e lutas de *Esgrima Moderna*.

No período entre os séculos XVI ao XVIII, as lutas de espada e duelos eram muito comuns. Os dueladores usavam grande variedade de armas, tais como espadas de madeira, de uma só lâmina e varas com ferro nas pontas. Os combates eram não raras vezes sangrentos, e algumas vezes fatais.

Retomemos os combates corporais sem armas: a industrialização, urbanização acelerada das cidades e o crescente aumento das armas de fogo a partir do final do séc. XVII imprimem nova conotação às práticas de combate (FRANCHINI, 2007); algumas evoluíram para o esporte moderno, outras primeiramente para o entretenimento e o espetáculo, relembrando as arenas romanas. Foi exatamente o que aconteceu com o conhecido desporto de combate chamado Luta Olímpica, conhecido também como *Wrestling* e o Boxe.

Em meados do século XVIII, na Inglaterra, o Boxe era praticado a mãos nuas e sem regras, por comerciantes de feiras e posteriormente por operários de fábricas. O Boxe teve seu primeiro conjunto de regras por James Broughton (1743), posteriormente aperfeiçoado pelo Marquês de Queensbury (1867), tornando-o menos violento com o uso de luvas acolchoadas (FEITOSA, LEITE & LIMA, 2006).

De acordo com a Confederação Brasileira de Boxe (CBBx, 2009), na atualidade, o Boxe se configura como uma luta com os punhos recobertos por luva acolchoada, só sendo permitido alvejar o adversário da cintura para cima. As lutas acontecem com divisão de pesos e limitação de *rounds*.

Conforme citação de Gama (2006), atualmente, no Boxe profissional existem quatro associações regendo sua organização: a *World Boxing Association* (WBA), *World Boxing Council* (WBC), *International Boxing Federation* (IBF) e *World*



Sobre a luta de espadas e o duelo, a diferença básica é que esse último era utilizado como forma de resolver disputas pessoais, em virtude de alguma afronta.



Grande multidão se juntava para assistir às lutas e realizar suas apostas, incluindo a aristocracia inglesa, a qual agenciava os *prize-fighters* – os lutadores por prêmio; mais tarde o termo utilizado para os lutadores foi *boxer*, do verbo inglês *to box*, que quer dizer *bater com os punhos*.





Durante a segunda metade do século XV, foram redigidos na Alemanha os primeiros manuais de Luta Olímpica, sendo o mais antigo datado de 1443 (*A arte de lutar*, de Fabien Auerswald), impresso pela primeira vez em 1539. A luta era praticada nos meios aristocráticos e na educação dos filhos.

Boxing Organization (WBO); cada uma delas reivindica para si o *ranking* oficial do Boxe mundial. No caso do Boxe amador, existe apenas uma entidade central: a *Associação Internacional de Boxe Amador* (AIBA), que é a reguladora desse esporte em nível mundial.

Vamos falar um pouco da Luta Olímpica. Como você deve estar pensando, a Luta Olímpica ou o *Wrestling* – traduzido literalmente como *combate corpo a corpo* –, tem sua herança nas lutas gregas da Antiguidade.

Na Idade Moderna, sua esportivização foi garantida nos primeiros Jogos Olímpicos Modernos (1896), realizados em Atenas (Grécia). De acordo com Gama (2006), em 1904 foi introduzido um novo estilo de Luta, chamado *Luta Estilo Livre*, passando a compor, juntamente com a Luta Greco-Romana, o que conhecemos hoje como *Luta Olímpica*. A diferença entre as duas é sutil: no estilo Greco-Romano só é permitido agarrar e desequilibrar o adversário pelo tronco e membros superiores; no estilo Livre todo o corpo pode ser utilizado como objeto de desequilíbrio. O objetivo de ambos é comum: levar o adversário a tocar as costas no chão.

Sobre a organização mundial da Luta Olímpica, apesar de ter feito parte da primeira edição dos jogos olímpicos modernos, somente em 1912 foi criada a entidade reguladora, chamada *Fédération International de Lutte Amateur* (FILA), em Paris (França), e é ainda hoje a instituição que dirige e regulamenta esse desporto de combate no mundo (COLLI, 2004).



E aí, o que achou desse panorama das lutas até agora? Esperamos que tenha gostado!! Mas espere... ainda tem mais!! Você já ouviu falar ou conhece o Vale-Tudo? E o *Mixed Martial Arts* (MMA)? São a mesma coisa?

Vejamos: na definição de Thomazini, Moraes & Almeida (2009), MMA é o termo mais usado recentemente em substituição ao que foi mundialmente conhecido como *Vale-Tudo*, prática de

combate caracterizada pelo emprego de técnicas oriundas de diversas artes marciais e/ou desportos de combate, tais como o Jiu-jitsu, Boxe, Muay Thai, Luta Greco-Romana, Wushu, Judô, dentre outros.

Por análise histórica dos golpes e técnicas utilizadas, podemos dizer que o Pancrácio, existente na Grécia Antiga (séc VII a.C.) é o ancestral conhecido do MMA, vulgarmente nomeado de Vale-Tudo no séc. XX.



O Pancrácio utilizava, além de técnicas de socos e chutes, projeções, imobilizações, chaves e estrangulamentos. Alguma semelhança notada com o MMA?

Na Idade Média existem citações e ocorrências de lutas mistas muito pontuais, e de certa forma inexpressivas. Mas no final da Idade Moderna, há indícios de que ocorreram combates mistos em larga escala – entre lutas de técnicas diferentes –, documentados por Willoughby (1970).

Nos EUA, o primeiro registro de combate interestilos data de 1887, quando o boxer John L. Sullivan, campeão mundial dos pesos pesados, entrou no ringue com o seu treinador, William Muldoon, campeão de Luta Greco-Romana; Sullivan foi derrubado ao chão em dois minutos. Posterior a isso, na década de 1890, ocorreu outro célebre combate entre o futuro campeão de Boxe, Bob Fitzsimmons, categoria peso-pesado, e o campeão europeu de luta Greco-Romana, Ernest Roeber. Segundo registro de Willoughby (1970), Roeber sofreu uma fratura na mandíbula ocasionada por um soco do boxer, mas foi capaz de derrubar Fitzsimmons e aplicar um *armlock* – chave de braço – fazendo o gigante pugilista “bater” – gesto de desistência de uma luta.



Esses “encontros” para combates mistos eram famosos em toda a Europa, e reuniam em torneios e desafios uma enorme variedade de lutadores de *Wrestling* e Boxe, dentre outras dezenas de estilos de luta.

A pesquisa de Nunes (2004) relata que, nos idos de 1920, no Brasil, os desafios antes ocorridos na Europa e EUA voltam a acontecer, impulsionados pelos irmãos Carlos *Gracie* e Hélio *Gracie* – o nome *Gracie* lhe soa familiar? O foco, na época,



O primeiro campeão do UFC foi Royce Gracie, representante do recentemente famoso *Brazilian Jiu-jitsu* (PELIGRO, 2003). A partir de então, mais e mais lutadores foram atraídos ao UFC, de modo a demonstrar sua técnica e tentar sobrepujar o *Brazilian Jiu-jitsu*, além, é claro, de demonstrar quem era o melhor lutador do planeta.

não era sobre o lutador, mas sobre a técnica que esse detinha; não era a pessoa o mais importante, mas sim seu estilo de luta (FREITAS JR., 2003). Dessa forma, o Jiu-jitsu inicialmente fica conhecido por sua invencibilidade sobre outros estilos de luta, e somente cerca de trinta anos mais tarde, na década de 1950, tem seu nome atrelado definitivamente à família Gracie (NUNES, 2004; PELIGRO, 2003). Essa popularidade estimulou outras iniciativas, como o Campeonato Japonês de Combates Mistos organizado por Antonio Inoki nos anos 1970.

Apesar de tudo isso, o Jiu-jitsu só impulsionou e projetou internacionalmente os campeonatos mistos em 1993, com a primeira edição do *Ultimate Fight Championship* (UFC), realizado na Califórnia (EUA) pela família Gracie. No início, as regras eram bem dilatadas, e as únicas coisas não válidas dentro do octagon – ringue em forma de *octógono* – eram morder e enfiar o dedo nos olhos do adversário; fora isso, valia tudo – origem do nome vulgar *Vale-Tudo*. Também não havia divisão por pesos e a luta não tinha um tempo estabelecido para o seu final.

Desde 2003 a mudança nas regras vem ocorrendo com certa regularidade, no sentido de que o MMA tenha maior aceitação social... e, de acordo com Nunes (2004), gere mais lucros para as mídias televisivas e organizadores dos eventos.



Esse processo trouxe mudanças importantes com relação à própria característica do MMA. Nos dias atuais, o que se vê é um treinamento eclético de técnicas de luta em pé – socos e chutes –, herança do Boxe, Karatê e Muay Thai, dentre outras, agregando ainda técnicas de projeção e de chão, oriundas do Judô, da Luta Greco-Romana e do Jiu-jitsu. Quase a totalidade dos atletas de MMA as treinam religiosamente, e esse fato tem causado um maior equilíbrio de expressão técnica nos combates, não sendo predominante uma técnica de luta apenas, mas várias. Adendo ao já exposto, é importante frisar que, da mesma forma como ocorre com o Boxe, o MMA não possui uma única federação internacional reguladora, mas várias entidades fazem esse papel.

Fechando esse breve estudo, convidamos você a uma reflexão: na história das civilizações, a violência institucionaliza-se e é homologada na busca do prazer; potencializada no espetáculo esportivo. Dependendo da modalidade, essa exacerbação de agressividade destrutiva pode ocorrer em maior ou menor grau (Garraffoni, 2008; Freitas Jr., 2003; Elias & Dunning, 1992). Pense nisso...

Retomando a Antiguidade, nessa busca de excitação, os Jogos Públicos caracterizavam-se como ferramenta de manobra política dos imperadores romanos. Segundo Sigoli & De Rose Jr. (2004), esse contexto é análogo à comunicação midiática do esporte na era contemporânea, bombardeando os telespectadores com notícias e anúncios de grandes eventos esportivos, causando um desvio na atenção e consciência das pessoas para assuntos importantes da política e do cotidiano. No campo das lutas contemporâneas, o chamado *Mixed Martial Arts* (MMA) é a "bola da vez", como foi – ou ainda é – o Boxe Moderno; antigas arenas, novos combates...



Vimos, portanto, que as lutas corporais sempre estiveram presentes nas culturas que se sucederam ao longo dos séculos. Na atualidade, o termo Desporto de Combates Mistos – DCM –, talvez seja mais adequado para designar as práticas de lutas mistas, em razão do estudo dos conceitos e definições relativos às subdivisões das lutas, realizado na Unidade I.

5.2 Desportos de Combate no Brasil

Vejamos agora como esses desportos de combate entraram, ou melhor, se configuraram e se encontram atualmente no panorama nacional:

5.2.1 Esgrima

Segundo Lohmann & Ávila (2006), a Esgrima chega ao nosso país em 1898, na cidade de São Paulo, com a imigração dos italianos *Giuseppe Salerno*, *Giasintho Sanche* e *Massanielo Parisi*, que iniciaram suas lições.



Segundo informação fornecida pela CBE – dados de 2006 –, existem aproximadamente cinco mil praticantes de Esgrima no Brasil, e dentre eles, cerca de 30% são competidores participantes do calendário oficial de provas nacionais e mais da metade, de competições estaduais.

A fundação da União Brasileira de Esgrima realizou-se somente em 1927, e foi antecessora da atual Confederação Brasileira de Esgrima (CBE), a qual consolidou a participação de entidades e competidores civis em eventos da modalidade no país. Essa entidade serviu inicialmente de apoio aos militares no intercâmbio internacional.

A Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), mais antiga escola de ensino superior no país, criou, em 1933, o curso de Mestre D'Armas, que continua em operação até os dias de hoje.

No Brasil, os cursos de graduação em Educação Física, em sua grande maioria, ainda não contemplam a proposta da Esgrima nas disciplinas referentes às práticas de lutas, mesmo com adaptações, o que pode nos ajudar a obter uma visão panorâmica das reais aplicações dessa modalidade como instrumento educacional nas escolas (GOMES ROSSI & PIRES, 2008).

5.2.2 Boxe

A primeira notícia do Boxe no Brasil foi dada pelos jornais de São Paulo em 1913, quando noticiaram com destaque que Luiz de Araripe Sucupira, remador do Clube de Regatas São Paulo, perdeu uma luta para um rapaz muito mais franzino que ele; era um jovem peso-pena francês que visitava o país.

Em 1919, um marinheiro de nome Góes Neto, havia feito várias viagens à Europa, onde havia aprendido a boxear, retornou ao Brasil e resolveu fazer várias exposições no Rio de Janeiro. Tais demonstrações ganharam a estima de Rodrigues Alves, sobrinho do presidente da República, Epitácio Pessoa, levando-o a se afeiçoar à chamada “Nobre Arte do Boxe”. Sem dúvida, o apoio de Rodrigues Alves facilitou a difusão do Boxe, fazendo com que surgissem academias de treino desse esporte; a luta ganhou a aura da “legalidade” e de esporte regulamentado (FEITOSA, LEITE & LIMA, 2006).

Historicamente, é documentada a criação da primeira academia de Boxe no Brasil – a *Brasil Boxing Club* –, na cidade do Rio de Janeiro, em 1923. Essa escola de pugilismo foi responsável por promover o Boxe na então capital do país. Mas em 1924 ocorre um acidente de percurso: o boxeador brasileiro Benedito dos Santos – “Ditão” –, trava uma luta com o italiano *Hermínio Spalla*, campeão europeu de Boxe; Ditão vai à lona no nono assalto e quase perde a vida. Esse fato repercute negativamente para o Boxe e, com o auxílio da mídia, é iniciada uma campanha contra a prática dessa luta no Brasil, ficando proibida sua execução em espetáculos públicos. Adendo a isso, por quase dez anos os empresários brasileiros hesitam em trazer boxeadores estrangeiros ao país.

Após ser revogada, em 1925, a proibição de execução pública do Boxe, o período de 1926 a 1932 é conhecido como a primeira fase de ouro do boxe nacional. A Federação Carioca de Boxe (FCB) é criada em 1933 e representou o núcleo inicial do que seria mais tarde a Confederação Brasileira de Boxe (CBBx).

A década de 1950 representa a segunda fase de ouro no Boxe brasileiro, com grandes espetáculos nacionais e internacionais, e uma importante galeria de boxeadores, como Kaled Curi, Ralf Zumbano e Éder Jofre.

Nos anos 1980 estreia no Boxe profissional Adilson Maguila, tornando-se campeão mundial dos meio-pesados em 1995 (FEITOSA, LEITE & LIMA, 2006). Em 1998, desponta como campeão mundial pela WBO Acelino “Popó” Freitas, mesmo ano em que a Confederação Brasileira de Pugilismo passou a se chamar Confederação Brasileira de Boxe (CBBx), sendo hoje a instituição responsável pelo Boxe profissional e amador no Brasil.

5.2.3 Luta Olímpica

A primeira documentação da Luta Olímpica no Brasil data de 1915, quando foi criada a Liga Mineira de Esportes Atlético (Belo Horizonte), incluindo em suas competições a



No final da década de 1980, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) surgiu um ponto de excelência para ensino e estudo do Boxe: a acadêmica na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) dedicada à “Nobre Arte”. Nenhuma outra universidade brasileira repetiu esse processo, produzido pelo professor de Educação Física Alberto de Latorre Farias, auxiliado pelo professor Benedito Peixoto. Esses estudos e cursos de formação de Boxe estenderam-se até o início dos anos 1990, quando Latorre faleceu, porém permanece até hoje a disciplina de Boxe e Capoeira na EEFD no Rio de Janeiro.

Luta Greco-Romana. Mas foi realmente na década de 1940 que ocorreram os primeiros relatos da Luta Olímpica; iniciada por um lutador húngaro apelidado de “Tatu”, que emigrou para o Rio de Janeiro, e transmitiu seus conhecimentos para os astros de espetáculos de lutas em arenas. Nesse período, em função de denominações paralelas criadas pelo jargão popular e meios de comunicação de massa, foi estabelecida no senso comum a ideia de que Luta Olímpica, Luta Livre e Vale Tudo eram a mesma coisa.



Segundo Gama (2006), sempre foi tradição da Luta Olímpica atrair praticantes de outras lutas – o que vigora ainda na atualidade –, e sabe-se que o número de praticantes dessa modalidade de luta está concentrado, na sua grande maioria, no Rio de Janeiro.

A criação da Confederação Brasileira de Lutas (CBL) aconteceu em 1988, e teve o Prof. Roberto Leitão como o seu primeiro presidente. Em virtude de troca de experiências permanentes entre lutadores estadunidenses e brasileiros, o Brasil elevou rapidamente seu nível técnico numa geração ainda jovem de lutadores.

Onze anos depois, a CBL teve sua primeira grande disputa interna: com a dissidência de vários lutadores, em 1999 é criada a Confederação Brasileira de Luta Olímpica (CBLOA), presidida pelo Prof. Pedro Gama Filho. Um ano depois, o Comitê Olímpico Brasileiro (COB) interdita as ações reguladoras da CBL, e convida Pedro Gama para ser o presidente da Confederação Brasileira de Lutas Associadas (CBLA), que, até o presente, é a responsável pelos rumos da Luta Olímpica Brasileira (CBLA, 2010).

5.2.4 MMA

Como já visto, o MMA teve seu início no Brasil na década de 1920, com os desafios-espetáculo do Jiu-jitsu da família Gracie, e consolidou-se na década de 1990 com os campeonatos de Vale-Tudo (UFC), promovidos nos EUA também pela família Gracie.

O fato de um representante Gracie ter vencido os primeiros UFCs impulsionou a prática do Jiu-jitsu no país. Com a evolução das regras, conteúdos e formas de treino dos atletas, o MMA mobilizou – e continua mobilizando no Brasil –, mais

praticantes de várias modalidades de lutas, dentre eles alguns bem conhecidos como Vítor Belfort (Judô, Jiu-jitsu e Boxe), Lyoto Machida (Karatê e Jiu-jitsu), Antônio Rogério Correia Nogueira, o Minotouro (Jiu-jitsu, Boxe, Muay Thai e Wrestling) e seu irmão, Antônio Rodrigo Nogueira, o Minotauro, com as mesmas especialidades.

Hora de praticar



a) Será que não existiram outras práticas de lutas, além das citadas nesta Unidade, na Europa, na África ou na América Pré-Colombiana? Como surgiram e por quê? Que outras lutas você pode citar, que são praticadas atualmente nesses continentes, em suas culturas específicas? Pesquise algumas delas e faça uma comparação com os esportes de combate estudados na Europa, apontando num quadro esquemático suas semelhanças e diferenças.

b) É possível ocorrer uma prática de Boxe ou MMA na escola? Podemos adaptá-la? Elabore uma proposta de aplicação prática e lúdica dessas modalidades na escola.



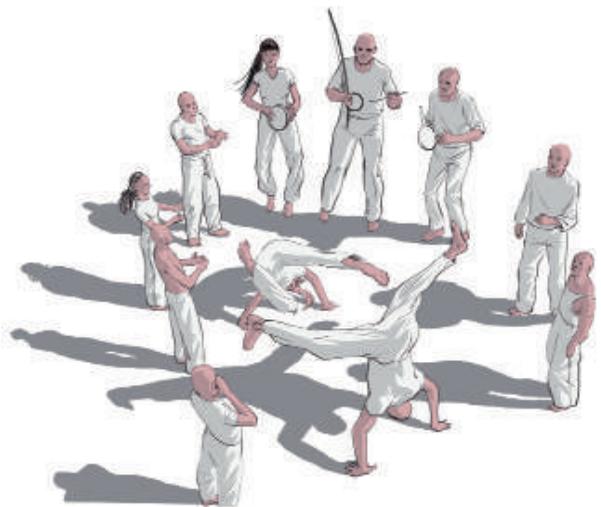
Conforme visto, os desportos de combate tiveram sua herança marcada pelas lutas ocidentais antigas, dentre elas o Pancrácio e a Luta Grega, passando depois aos combates de gladiadores nas arenas. Saindo da Antiguidade e chegando à Idade Média, temos as práticas de cavalaria com os famosos combates de lanças, as justas, além de confrontos com espada e escudo; nasce a Esgrima Medieval.

Essa evolui na Idade Moderna passando a se chamar Esgrima Moderna. Os combates corporais sem armas também acompanham a evolução dos tempos, surgindo, ao final do mesmo período, o famoso Boxe. Os combates mistos sem armas são uma nova prática muito frequente em meados do séc. XX, culminando com a configuração do famoso MMA (Mixed Martial Arts).

UNIDADE 6

Arte-Luta-Dança Nacional

Como é que é a história?! Do que estamos tratando agora? Fique tranquilo; simplesmente estamos falando da Capoeira. A capoeira é um elemento da cultura brasileira. Combina e sintetiza os elementos de dança, luta, acrobacia e música. Nesta estranha dança, os dançarinos imitam movimentos e atitudes de certos animais com *performance* específica, utilizando sobretudo as pernas. Estudemos juntos essa arte-luta-dança nacional.



OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- situar-se historicamente com relação à constituição da Capoeira no Brasil, bem como sua expressão na contemporaneidade;
- propor a aplicação da Capoeira na escola com uma visão crítica e reflexiva, contribuindo para a formação cidadã do estudante.

6.1 Apresentando a Arte-Luta-Dança

Senna (1994) descreve a capoeira como uma arte de luta diferente de qualquer outra já conhecida.



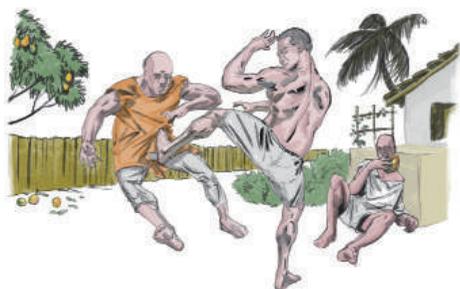
Além da música que acompanha sua prática, é a arte de defesa pessoal que utiliza a totalidade do corpo humano: perna, pé, mão, joelho, calcanhar, braço, cotovelo, ombro, cabeça, dedos. Esta repetição dinâmica e intensa, formaria o que ele descreve como “memória muscular”.

O autor finaliza afirmando que a capoeira é a arte da cautela e “negaça”, da malícia e da “matreirice”, que tem nos pés seus pontos básicos e nas mãos os seus coadjuvantes.

6.2 Aspectos Históricos da Capoeira

6.2.1 A Grande Diáspora Africana

Parece haver uma grande representatividade de valores entre as relações históricas, socioculturais e a capoeira, no que concerne às concepções de vida daqueles que a praticam como atividade física a fim de obter seus inúmeros benefícios. Zulu (1995) analisa que a capoeira, por ter sido originada de uma necessidade de luta contra a discriminação, sem par no seu curso histórico, teve esse aspecto fortalecido por uma cultura motriz, uma experiência motriz e por um sincretismo do imaginário, exercitados diuturnamente como instrumentos de resistência cultural. Ainda segundo ele, a capoeira não surgiu por acaso, nem tampouco por uma intencionalidade dirigida, mas sim de uma circunstância histórica e sociocultural e, por isso mesmo, surgiu com uma abrangência de gestualidade, hábitos, costumes, postura, valores, princípios e funções.



O histórico da capoeira segue a história dos negros comercializados como escravos, da África para o Brasil – desde a colonização até a Proclamação da República. Almeida (1986) explica que a expansão das cidades sem a economia adequada e um planejamento sociocultural voltado para a inclusão dos

escravos recém-libertos aumentou mais ainda a desigualdade social. Isto ampliou a população formada por antigos escravos e seus descendentes, brasileiros mulatos das classes mais baixas e outros que não foram adequadamente absorvidos pela expansão da sociedade.

6.2.2 Das Senzalas para as Cidades

A capoeira era uma manifestação exclusiva de negros escravos. No entanto, no final da primeira metade do século XIX e com sua passagem dos meios rurais para os centros urbanos, outros segmentos marginalizados da sociedade começaram a praticá-la.

Na realidade, a capoeira e sua forma de manifestação, conforme conhecemos, é resultado da chegada dos marginalizados nas periferias das cidades.



É interessante notar que boa parte deste segmento era composta por prestadores de serviço, biscateiros e outros praticantes que tinham algum ganho na vida social (REIS, 1997). Mesmo assim, a repressão à prática e aos capoeiristas era diuturna. Com o aumento de adeptos no mundo social marginalizado pelo poder público, o universo de sua prática absorveu mudanças simbólicas e motoras. Um exemplo neste sentido é o uso da navalha no jogo da capoeira, fruto da influência de estrangeiros portugueses, os “fadistas lusitanos” (MELLO, 2003).

A capoeira, como um fenômeno urbano, promoveu o cenário social que representava a luta pela sobrevivência de uma imensa massa de marginalizados. A ausência de uma política de inserção destes grupos na sociedade teve como consequência o aumento da criminalidade nas cidades brasileiras.



Grupos conhecidos como **malts** de capoeiristas assombravam cidades como o Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e outras capitais. A necessidade de sobrevivência e busca de inserção política e social fizeram estes grupos travarem batalhas



Essas maltas eram grupos organizados que, segundo Mello (2008), utilizando-se da capoeira, promoviam a violência e a desordem servindo aos mais diversos propósitos; desde a disputa de territórios com maltas inimigas até serviços com finalidade política.

nos interstícios do sistema. Holloway *apud* Mello (2003, p. 207) trata das maltas de capoeira:

As atividades de maltas e sua técnica específica de luta fizeram da capoeira o esforço mais persistente, e talvez, o mais bem sucedido, dos afro-brasileiros urbanos para estabelecer um estado social, uma área de atividade que pudessem controlar, usada em seu proveito segundo as suas próprias condições, excluindo os de fora.

Em controvérsia, o poder público que perseguia os capoeiristas, também se apoderava de seus serviços quando havia conveniência. Temos exemplos, tais como a participação de capoeiristas, em especial os estrangeiros, recrutados para serviços militares, e atuando como soldados nas Guerras do Paraguai e Cisplatina. Isto gerou impressão positiva em relação à capoeira por parte da população. Foram considerados heróis nacionais. Além disto, grupos de capoeiristas ou maltas eram contratados por determinado partido político para aterrorizar comícios de partidos opostos.

No entanto, nos casos em que eram considerados “heróis nacionais”, os prêmios e reconhecimento não existiam. Na realidade, percebia-se uma forma útil ao Estado como estratégia para se livrar das figuras indesejáveis dos capoeiras.

Conforme o exposto, os capoeiristas e a capoeira eram perseguidos fervorosamente pelas forças públicas de segurança. Eram considerados como uma “mazela social”. De acordo com Reis (1997, p. 43), alguns preceitos teóricos davam legitimidade ao Estado para continuar o processo de terror contra os negros:

[...] com os pressupostos evolucionistas da época, os quais, pautando-se numa abordagem biológica do social, afirmam a inferioridade do negro. É o terror do ‘contágio

moral' da 'barbárie negra' que orienta a ação das autoridades.

Inclusive, artigo específico foi introduzido no Código Penal Brasileiro, no governo republicano provisório, com a expressa intencionalidade de exterminar os capoeiristas. Em 1890, por meio do Decreto nº 847, sob o título “Dos Vadios e Capoeiras”, apresenta-se a seguinte sanção:

Art. 402. Fazer nas ruas ou praças públicas exercícios de destreza corporal conhecido pela denominação de capoeiragem. Pena de 2 a 6 meses de reclusão.

Parágrafo Único. É considerado circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças impor-se-á a pena em dobro.

A clandestinidade passou a ser a bandeira de preservação da arte da capoeira e o momento de encontro daqueles que precisavam unificar forças e lutar pela terrível desigualdade e violência do poder público. Assim, a capoeira não desapareceu. Porém, os capoeiristas e esta resistência sofreram muitas retaliações por parte do Estado. De acordo com Mello (2003), era comum a deportação de capoeiristas para reclusões distantes e isoladas, tal como a terrível e violenta prisão na Ilha de Fernando de Noronha.

Vários chefes de polícia, a exemplo de Sampaio Ferraz, no início da República, na cidade do Rio de Janeiro, eram implacáveis perseguidores da capoeira. Tinham formas e métodos exclusivos de tortura a capoeiristas. Nota-se que, atualmente, vários grupos de capoeira costumam nomear com apelidos os seus praticantes quando da época dos encontros denominados “batizados de capoeira”. Neste momento, o iniciado em capoeira recebe uma alcunha (apelido) que o seguirá por toda a vida na arte de capoeira. Isto surgiu da época da perseguição à capoeira. Os capoeiristas eram conhecidos por apelidos, estratégia utilizada para dificultar a identificação dos mesmos.



Como forma de fugir da polícia, criou-se um toque de berimbau, denominado “Cavalaria”. Este toque era executado para alertar os capoeiristas da vinda da polícia. A roda de capoeira se desfazia rapidamente e os capoeiristas se dispersavam.



Segundo Mestre Canjiquinha, *apud* Vieira (1997, p.103), “A gente jogava capoeira nos dias de domingo, não tinha academia, e quando aparecia a polícia a gente tinha que sair correndo”.

Mas, com a resistência dos capoeiristas na manutenção desta arte-luta, a sociedade evolui e muda conceitos. Este processo, ainda que lento e gradual, abria-se à adequação da capoeira na vida cultural da sociedade. Vieira *apud* Mello (2003) revela que no período da ilegalidade os capoeiristas viviam no limiar da ordem e da desordem; isto porque, ao mesmo tempo em que praticavam um ato ilegal, ou seja, praticar capoeira, estavam em contato com a polícia, com o poder. A esta situação Vieira chama de “ética da malandragem”.

Quanto ao ensino-aprendizagem, acontecia de maneira informal, nas praças, nas feiras, nas rodas de fim de semana, e o ritual era sempre comandado por um mestre, pessoa que detinha um maior conhecimento sobre essa atividade.

Paralelamente à proibição e à perseguição à capoeira, segundo Reis (1997), intelectuais e outros setores da sociedade que “... preocupados com a própria viabilidade da nação brasileira e informados pelos princípios da medicina higienista, que propugnava a ginástica como meio profilático para a regeneração da raça”, viram na capoeira uma luta “autenticamente nacional”, uma “excelente ginástica”. Neste momento histórico, a capoeira passou a ser vista também pelos seus aspectos positivos, ou seja, esta era fruto da mestiçagem ocorrida no Brasil e, portanto, algo genuinamente brasileiro. Este e outros fatores alçaram a capoeira para uma nova fase.

A legalização da capoeira só ocorreu na década de 1930. Ao Estado era necessário legitimar uma prática que compactuasse com os novos ideários políticos da época, ou seja, com os já citados princípios higienistas e nacionalistas, nos quais o trabalho surgiu como elemento dignificador do homem. No entanto, esta fase se deu com um processo de apropriação da capoeira e de seus valores.

Segundo Vieira (1997) a descriminalização da capoeira ocorreu por meio da sua esportivização. Para o poder vigente, era necessário “desafricanizá-la”, colocá-la dentro dos valores aceitos pela classe branca para ampliar sua aceitação.



6.2.3 O Surgimento da Capoeira Regional Baiana

Neste contexto de legitimação e popularização da capoeira para outros segmentos da sociedade, surge Manoel dos Reis Machado, conhecido como mestre Bimba, um importante personagem na história da capoeira baiana. Somou-se ao momento propício para mudanças, a insatisfação de mestre Bimba com a condução da capoeira. Segundo ele, a pouca eficiência ou exacerbação do aspecto lúdico, a ênfase na exibição para turistas visando o lucro, vinha distanciando a capoeira do caráter de luta que a gerou. Assim, mestre Bimba iniciou o processo de reformulação ou, segundo o mesmo, do resgate dos valores de eficiência e luta na capoeira.



Interessante acrescentar que mestre Bimba foi exímio lutador, e contava com um grande carisma popular. Além disso, teve contato com jovens universitários que o auxiliaram a impulsionar tais mudanças.

Ele promoveu transformações nos aspectos físicos e simbólicos da capoeira, incorporando técnicas de outras lutas, criando rituais como, por exemplo, o da formatura, trazendo para a capoeira uma linguagem acadêmica que a aproximou, assim, da cultura das classes sociais mais elevadas.



Um fator determinante para a divisão entre a capoeira que se fazia e o que preconizava mestre Bimba, foi a elaboração de um método de ensino, ou sequências de ensino, e o acontecimento das rodas de capoeira em espaço fechado. Desta forma, a capoeira saiu das ruas e teve ascensão, sendo levada para os espaços conhecidos como academias. Havia normas de conduta e pré-requisitos para inscrição, enfim, para fazer

parte dessas escolas. Esta era a Capoeira Regional Baiana ou, simplesmente, Capoeira Regional.

Nos escritos de Mello (2003), em razão das características mencionadas, o Estado viu em mestre Bimba um autêntico agenciador da capoeira, dando-lhe um grande apoio para sua divulgação. Em 1937, mediante documento expedido pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública do Estado da Bahia, mestre Bimba conseguiu uma autorização para ensinar capoeira no Centro de Cultura Física e Capoeira Regional da Bahia, fundado por ele mesmo, caindo por terra o decreto que proibia a prática da capoeira.



Em apresentação para Getúlio Vargas no ano de 1953, Mestre Bimba ouviu deste presidente a seguinte afirmação: “A capoeira é o único esporte verdadeiramente nacional” (ALMEIDA, 1994, 28).

Os seguidores e defensores da Capoeira Regional alegam que a capoeira de Angola foi superada em sua eficiência combativa, sendo preciso recuperar a sua característica de luta. Nesse sentido, a Capoeira Regional adotou movimentos mais eficientes, e sobre isso mestre Bimba, seu criador, afirma: “[...] criei completa, a Regional, que é o batuque misturado com a Angola, com mais golpes, uma verdadeira luta, boa para o físico e para a mente” (ALMEIDA, 1994, p.17).

6.2.4 A Refundação da “Luta das Ruas”: a Capoeira Angola

A Capoeira Regional Baiana idealizada por mestre Bimba provocou movimento cultural contrário às mudanças que foram introduzidas. Sobre este fato, Falcão (1995, p. 20) comenta:

Mestre Bimba pode ser considerado um divisor de águas na história da capoeira. Para muitos mestres angoleiros, Bimba foi o grande deturpador da capoeira. No entanto, para os seus seguidores, “um dos herdeiros diretos de Zumbi”.

A esportivização, a eficiência combativa, os critérios de inscrição e aceitação como aluno, a sistematização e delimitação de espaço formal de ensino, entre outros, não foram aceitas

por toda a comunidade capoeirística. Isto trouxe cisão político-ideológica que resultou na refundação de uma capoeira da rua, apelando para a legitimidade histórica, social e cultural – a Capoeira de Angola.

Os que defendiam o retorno às tradições alegavam que mestre Bimba havia descaracterizado a capoeira; acusavam-no de tê-la “embranquecido”. Este termo é utilizado para se afirmar que a capoeira de mestre Bimba entrou na lógica dos esportes tradicionais com normas, regras e equipes, bem como do formato da ginástica ensinada nos currículos escolares, com planejamento, turmas e professores legalizados.

A Capoeira de Angola viria contrapor estes valores ideológicos. Para além disso, há realmente diferenciação gesto-motora. Ao contrário da Regional Baiana, a Capoeira de Angola se vale mais da astúcia do que da força muscular; os movimentos não têm pressa de chegar, sendo desferidos de forma harmoniosa.

Vicente Ferreira Pastinha (1889/1981) foi o mais importante líder e representante da Capoeira de Angola. Em seu livro, datado de 1964, apresenta que “[...] a Capoeira Angola se assemelha a uma dança graciosa em que a ginga maliciosa mostra a extraordinária flexibilidade dos capoeiristas. Mas, Capoeira Angola é, antes de tudo, luta e luta violenta”.



6.2.5 A Capoeira na Contemporaneidade

Na verdade a capoeira é uma só.

Devemos compreender essas diferenças entre Angola e Regional como consequência de um período histórico em que o contexto e as influências sociais foram determinantes para que elas ocorressem; uma vertente não anula a outra, nem tampouco a ela se sobrepõe; ambas se complementam, formando o universo simbólico e motor da capoeira.



As descaracterizações da capoeira original, não podem ser analisadas somente à luz de configurações técnicas e estéticas mas, sobretudo, a partir de seus condicionantes sociopolíticos (FALCÃO, 1997). Como demonstra Vieira (1995, p. 92):

(...) observa-se que as categorias Capoeira Angola e Capoeira Regional estão fortemente impregnadas de um conteúdo histórico. Muito dificilmente poderiam ser utilizadas para definir estilos atuais de capoeira, no sentido de um conjunto de princípios técnicos, estéticos e rituais que orientam o jogo.

A partir dos anos 1960 houve um grande movimento de migração de capoeiristas baianos para vários estados brasileiros, notadamente para São Paulo e Rio de Janeiro (VIEIRA, 1997). Em decorrência deste fato, começaram a surgir os grupos de capoeira – organizações que congregam os praticantes de capoeira.



Cada grupo estabelece princípios filosóficos e técnicos. Não são princípios hegemônicos e que abarcam toda a comunidade capoeirística. Pode haver semelhanças de princípios, porém não há unidade nas ações. A liberdade de capoeiristas se unirem para formação de grupos foi a forma de sobrevivência, divulgação e organização da capoeira.

A capoeira passou a figurar no rol das atividades esportivas por meio do seu reconhecimento legitimado pela Confederação Brasileira de Pugilismo (CBP), em 1973 (MELLO, 2003). Em outubro de 1992 foi fundada a Confederação Brasileira de Capoeira que, a partir daí, incrementa a prática da capoeira pelo viés desportivo. O tratamento desportivo dispensado à capoeira fora fomentado por algumas ações institucionais como, por exemplo, os campeonatos organizados pela Confederação Brasileira de Pugilismo, pela Confederação Brasileira de Capoeira, nos Jogos Escolares Brasileiros e no Programa Nacional de Capoeira.

Apesar da crescente esportivização da capoeira, com o aval do Estado, sua inserção no contexto esportivo não foi unânime entre as lideranças e os grupos de capoeira (MELLO, 2003). Argumenta-se contrariamente a essa esportivização, pelo fato da capoeira estar sendo decodificada, regrada e normatizada, desviando-se do contexto histórico-cultural e negando alguns dos seus elementos essenciais, como a ludicidade e espontaneidade. Castelani Filho apud Falcão (1997) assevera que:

A capoeira não é – como nos desejam fazer crer – uma técnica de luta apenas, nem tão somente outra manifestação esportiva. Ela, enquanto técnica, enquanto forma de luta, vista de forma restrita a esses dois elementos, acaba por matar tudo o que a fez nascer, crescer e sobreviver ao longo de toda uma época. (...) Ao separarmos a capoeira de sua história, nós a destruimos enquanto elemento de cultura brasileira e a transformamos em mais um elemento de alienação através da prática esportiva.

6.3 Características

A música, a palma e o ritmo são elementos inerentes à Capoeira Regional Baiana; na Angola não há palmas. A brincadeira acontece dentro de um círculo formado por “músicos” e jogadores que se arrumam em uma certa ordem. Esta organização não é óbvia para a maioria dos espectadores. Dois jogadores abaixados em frente ao berimbau – um dos instrumentos musicais – trocam cumprimentos e se movem para o centro da roda. Alguém ricocheteia uma vareta na solitária corda (arame) do berimbau. Seu som choroso e manhoso se esvai sistematicamente. Aparecem seus companheiros que o seguem disciplinadamente: atabaque, pandeiro e, às vezes, o agogô e o reco-reco. Eles fazem a marcação para sua excelência, o “berimbau”. Então, eles começam o jogo

com harmonia, fluindo movimentos, acrobacias, fintas e chutes. Isso se chama “jogo de capoeira”.



O “confronto” é configurado por meio da ginga, um bailado com jeitinho brasileiro. Por que o capoeirista ginga? Ela é a representação simbólica da luta brasileira do dia a dia. Nos movimentos dos dois capoeiristas (do jogo específico) há um diálogo corporal: negociar, driblar, ludibriar, recuar, atacar, dissimular. É a arte não verbal da comunicação humana.



Para além desse fundamento existe também a esquiva; podemos fazer uma analogia das esquivas da capoeira com o drible do futebol. Neste esporte tão popular no Brasil, nenhum jogador deve segurar o outro e o jogo de corpo e mudanças contínuas de direção e sentido dos atacantes atrapalham os movimentos dos defensores/marcadores, desconcertando-os e ridicularizando-os, a fim de fugirem dos mesmos e passarem adiante com a bola até o triunfo do gol. As esquivas são os recursos de um capoeirista para safar-se de um golpe e dar continuidade ao fluxo do jogo de capoeira: plástico, belo, coordenado e dialogado, sem interrupções abruptas.

Os golpes, na grande maioria, são realizados com os membros inferiores. Existem os golpes rodados (trajetória circular do segmento corporal) e os golpes lineares (trajetória retilínea). Há atualmente inúmeros golpes de capoeira cadastrados e conhecidos, mas alguns dos mais utilizados são a meia-lua de frente, queixada, rabo-de-arraia, armada, martelo e bênção.



Hora de praticar

a) Pesquise o significado do termo Capoeira, além de outros fundamentos (movimentos e golpes) não citados nessa Unidade. Tente elaborar um pequeno quadro explicativo do nível de complexidade dos fundamentos pesquisados (baixo, médio ou alto).

b) Alguns educadores afirmam ser possível trabalhar a capoeira numa perspectiva ampliada de um processo educacional crítico, reflexivo e contextualizado com os ideais de promoção da cidadania do aluno. Isso será possível? Elabore uma aula para o Ensino Médio que contenha alguns gestos da capoeira, orientada aos objetivos citados anteriormente.

Não esqueça de enviar sua atividade para o tutor!



A capoeira surge da prática de escravos negros na senzala e após sua libertação e não inserção social adequada, torna-se uma forma de manifestação cultural e crítica social, não só à posição que o negro agora ocupa nas cidades, mas de todos os marginalizados. A prática clandestina da capoeira passa a ser a bandeira de luta e denúncia da desigualdade e violência social.

Sendo proibida até o início da década de 1930, a capoeira encontra

no mestre Bimba um divulgador e personagem chave para sua livre expressão; surge a chamada Capoeira Regional Baiana. Alguns integrantes da comunidade capoeirística se posicionam contra a postura de Bimba, acusando-o de “embranquecer” a capoeira. Liderando esse movimento, surge o mestre Pastinha, pai da chamada Capoeira de Angola, que, segundo alguns “capoeiras”, foi quem realizou o verdadeiro resgate da “luta de rua”.

UNIDADE 7

Jogos de Combate e Bem-estar Social

Quem nunca utilizou alguma forma de luta? Sabemos que as crianças utilizam-se de muitas formas diferenciadas de brincar com o corpo. A fase de socialização e conhecimento de si, do outro e do mundo, estimula as crianças em vivências e experiências corporais. Até mesmo sentados num banco na escola, observamos crianças empurrando-se mutuamente com os ombros. Riem o tempo inteiro e se estabelecem relações verdadeiramente parceiras. Falemos agora dessas brincadeiras de luta e suas potencialidades...



OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- entender os jogos de combate como possibilidade pedagógica nas aulas de Educação Física, contemplados como conteúdo nos PCN's;
- propor e criar alguns jogos de combate para aplicação nas aulas de Educação Física.

7.1 Brincando de Luta

As competições infantis dentro do universo e do imaginário das crianças estabelecem o que é legal e ilegal no confronto corporal.

“Isto vale! Isto não vale! Ganha quem conseguir isto!! Cuidado para não machucar!” Então, avaliamos que a cultura corporal desenvolvida pelo exercício da compreensão de mundo, de corpo e das relações humanas é preenchida por disputas e exercícios de lutas evidenciadas no mundo das crianças. Naturalmente, não se trata da utilização específica das artes marciais ou das lutas já descritas nesta disciplina.

Os jogos de combate aqui salientados são destinados à compreensão de bem-estar e do viver simbólico das crianças. As disputas corporais são aleatórias e desprovidas de um conjunto de regras fixas, de modelo ou padrão. Surgem no dia a dia, relativizadas a um contexto ali presente. Vejamos o exemplo citado sobre as crianças num banco da escola:

É hora do recreio. Todas as crianças descem para o pátio da escola. Alguns pulam corda, outros correm e gritam nos arredores, enquanto um número qualquer tenta tomar os assentos de poucos bancos de madeira dispostos na área. De repente, inicia-se uma motivante e momentânea disputa. Carlos e Ezequiel percebem que o espaço do banco é menor para caber ambos. Ambos tentam se sentar, mas o espaço é curto. Carlos inicia empurrando Ezequiel. Começa o embate. Ezequiel inicia reação contra a ação de Carlos. Ambos gargalham muito. Acabam sendo o foco das atenções daqueles que também estão sentados neste e nos outros bancos. Isto se torna brincadeira divertida e... de repente... todos começam esta luta corporal, utilizando ombros e quadris, empurrando o companheiro do lado. A brincadeira geral dura quase a totalidade dos quinze minutos do recreio. Toca o sinal para voltarem às salas de aula. Percebe-se frustração geral nos participantes. Lucas, um menino que também se incorporou à atividade, levantou-se e esperneou: “Puxa, agora que tava ficando legal!”. No entanto, dona Olga, supervisora do turno, descia ao pátio e coordenava todos os alunos no retorno às salas. Para a surpresa coletiva, a brincadeira se tornou

corriqueira no ambiente daquela escola. Hoje, Carlos e Ezequiel não mais estudam na escola, mas ainda se vê alunos em contentamento realizando aquele jogo de combate corporal nos velhos bancos do pátio da escola.

Como todos nós já sabemos, o ser humano cria e recria suas próprias ações motoras embebidas de um contexto sociocultural. As brincadeiras de luta na escola, na comunidade ou em qualquer ambiente social remontam épocas longínquas na sua existência sobre a superfície do planeta Terra.

Os primeiros jogos olímpicos ou jogos comunitários valiam-se das relações do ser humano com o meio e com seus corpos. Não é de hoje que as comunidades se reúnem para verem homens e mulheres tentando corporalmente retirarem alguém de dentro de um círculo ou colocarem alguém no chão. Tudo isto como forma de entretenimento e lazer comunitário. A isso denominamos de **jogos de combate e de bem-estar**.



É uma visão de como podemos recriar e criar espaços vivenciais para a experiência de atitudes de combate corporal. Nestes eventos, a recreação, o lazer, a diversão, o entretenimento e a riqueza das relações entre as pessoas são o motivo destas atividades. Esta postura é a representação material do significado de bem-estar social. Este termo se torna elemento primordialmente importante para a qualificação do tipo de atividade que o combate corporal representa.

7.2 Bem-estar Social nos Jogos de Combate

Os jogos de combate acontecem em contexto de grupo ou na relação de pessoas. Assim, o componente social é elemento importante para a compreensão desta atividade. No entanto, apesar da necessidade das pessoas se tornarem socialmente engajadas como um caminho para promover o bem-estar social, tem havido um aumento do número de jovens e idosos gastando mais tempo sozinhos (ABS, 1999). Brawley (1996) realçou a interface entre o esporte como componente social e psicológico.

Tjeerdsma (1996) detectou que a razão para a participação esportiva era consistente com as propostas individuais e coletivas

de diversão e interação social. O resultado da experiência social por meio dos esportes é a co-criação entre a interface da subjetividade pessoal com a subjetividade dos outros, incluindo o contexto (HARRIS, 2002).

Conflito é a oposição ou desacordo entre pessoas em relação a um mesmo assunto ou tema. A cooperação nos jogos de combate deve ser um importante elemento para que possamos proporcionar o alcance do bem-estar social pelos participantes. Categoricamente a luta é um conflito configurado e que envolve a ação e a reação entre contendores. Porém, isto não significa uma guerra de vida ou de morte. Devemos nos pautar por objetivos educacionais. Almeida (2007) afirma que resolver os conflitos nos ajuda a crescer, evoluir e amadurecer como pessoas.



A resolução de conflitos por meio do jogo cooperativo é um método indutivo de aprendizagem, baseado na busca e descobrimento por parte das crianças, dando respostas e soluções às questões planejadas em torno do problema.

A resolução de problemas pode ser planejada em contextos de atuação individual, porém, como assinalam diversos autores, também pode ser planejada em um contexto de ação coletiva, oferecendo ótimas oportunidades e possibilidades.

Para este trabalho, os elementos conceituais de bem-estar social são:



7.2.1 Amizade e Relacionamento entre Pares

Amizade pode ser um dos mais importantes elementos que motivam as pessoas a participarem de um grupo. Fink (1995) investigou o efeito que possui interesses similares na escolha e habilidade de amigos em transferir e desenvolver interesses comuns no lazer.

Blieszner (1995) examinou quais tipos de processos ocorrem durante as interações de amizade, especificamente os aspectos que influenciam o bem-estar. Os resultados sugerem que as intervenções que afetam o processo de amizade ocorrem durante todo o tempo.

Nos estudos sobre relacionamento entre pares, Rittner (1999) apresentou um trabalho científico com uma série de estruturadas atividades que foram aplicadas em um grupo que indicou que os participantes:

- ✓ aumentaram a auto-estima;
- ✓ reduziram o nível de pensamentos negativos;
- ✓ alcançaram habilidades para superação e delimitação de uso de substâncias alucinógenas, e
- ✓ incorporaram habilidades para procurar e gozar atividades prazerosas com seus pares.

Relacionamento entre pares possui também paradoxal elemento na vida das pessoas. Duck (1995) apresentou um estudo confrontando alguns desafios nos relacionamentos. O autor avalia que o 'lado obscuro' (decepcionar parceiros, trair relacionamentos ou incorrer em conflitos esporádicos) no contexto da média do processo de relacionamento, apresenta-se como experiência inerentemente conectada.

7.2.2 Liderança

Parece que todo grupo pode ter um líder ou alguém que poderia manter o grupo unido. No entanto, isto não é uma

questão fácil. Boinski (2000) declara que, como para qualquer pai, líder de escoteiros ou diretor de companhia, manter todo um grupo em uma direção demonstra-se como difícil e complicado.

Pearson (2000) estudou o significado de liderança nas escolas e afirmou que ter um mentor era importante para os estudantes que foram entrevistados. Eles todos dividem circunstâncias políticas e históricas de maior importância, conectando sociedade, comunidade e o indivíduo.

Em todo relacionamento entre duas pessoas há um implícito senso de liderança, o qual pode conectá-las de acordo com as situações.

7.2.3 Identidade do Grupo e Senso de Pertencimento

Goodenough (1999) diz que as tradições culturais (incluindo linguagens) são transmitidas por gerações por meio da aprendizagem dos indivíduos em interação com os outros membros de grupos sociais aos quais pertencem.

Algumas teorias têm sido desenvolvidas para explicar identidade social:

Hogg (1999) explorou a ideia de que estar em grupo reduz incertezas. O autor explica, com base na teoria de identidade social, que o senso de pertencimento a um grupo motiva o ser humano a desenvolver e construir satisfatoriamente sua autoestima.

Greene (1999) complementa, afirmando que a atribuição de valores (morais e éticos) e a significância emocional percebida pelo indivíduo tem como influência o envolvimento com o grupo.

7.3 Os Jogos de Combate como Fonte de Empoderamento

A psicóloga Paula Dely, no site Aprende Brasil (<http://www.aprendebrasil.com.br>), esclarece que as brincadeiras de luta, assim como as que envolvem perseguição e fuga

(polícia-e-ladrão, pega-pega, etc.), ajudam as crianças a lidar ludicamente com o medo e as ações decorrentes dele: a fuga e o enfrentamento. Por ser uma brincadeira elas vivem prazerosamente essas sensações e aprendem a controlar tanto suas emoções quanto seus impulsos (é preciso brincar de lutar sem machucar o colega e, para isso, é necessário modular a força dos ataques, senão a brincadeira acaba), o que será muito útil na vida adulta.



A noção da necessidade de esforço e precisão para solução de nossos problemas torna-se evidente e flui na direção de um melhor relacionamento e consciência pessoal em sociedade, na escola, no trabalho, em família, com os amigos, em todas as etapas da vida (ORTIZ, 2003).



Além disto, crianças e adultos convivem com elementos paradoxais na vida cotidiana, e tal fato não está descartado nas atividades de lutas corporais, mesmo que lúdicas. Eis o exercício, anteriormente citado, na necessidade de assumir posturas e tomar decisões na vida: **EMPODERAR-SE**. E para tanto, é preciso que o “lutador”, no jogo de combate eleito, reconheça-se no outro.

Certo, mas o que significa **EM-PO-DE-RAR-SE**? Vejamos: o termo empoderamento, derivado do inglês (*empowerment* – atribuir poder a alguém), tem um sentido mais profundo em Paulo Freire; compreende uma forma de construção de autonomia de ação do oprimido a partir de sua libertação do opressor (FREIRE, 2005). Explicando melhor: Paulo Freire defende um empoderamento que ocorre de dentro para fora, sendo uma conquista, e não um presente, algo dado ou transferido por alguém.

Entendeu isso? Ufa, não é fácil mesmo, pois exige de nós esforço de pensar (filosofar)!! Vamos em frente então!!

Retomando, uma das ricas possibilidades da “disputa”, estimulada e incentivada pelo educador nos Jogos de Combate, é a de levar o educando a **EM-PO-DE-RAR-SE**, que segundo

a visão freiriana da pedagogia do oprimido, é conquistada em conjunto, ou melhor, em comunidade: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 2005, p. 29).

7.4 Exemplos de Jogos de Combate na Escola

O importante é brincar, divertir-se, conhecer o corpo, seu potencial, suas limitações, desafiar-se e resolver situações-problema. Ferreira (2008) avalia que o uso das lutas como meio satisfaz o que se estabelece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na inclusão do conteúdo de lutas na Educação Física. Acrescenta ainda que, graças ao uso das lutas como meio, abrem-se possibilidades de se trabalhar algo além das modalidades de lutas tradicionais (judô, karatê, kung-fu, etc) – ou seja, incluir, criar ou recriar a prática de lutas informais, lúdicas e recreativas advindas do saber popular não-sistematizado. A proposta dos exemplos a seguir nos remete a este tipo de luta de oposição corporal:

Luta do Sapo



Trata-se de uma forma de luta que nos remete ao conhecimento do hábito de um animal e como este é visto no seu habitat. Os sapos costumam permanecer de cócoras e saltam para se locomoverem ou para capturar suas presas a partir desta posição. Assim, a brincadeira parte deste princípio.

Dois colegas permanecem no centro de um círculo. A posição de cócoras deve promover equilíbrio e isto será determinante para dar condições de movimentação e alcance de objetivos. Os lutadores utilizarão os braços para tentar empurrar e retirar do círculo um deles, ou provocar um desequilíbrio, a fim de que um dos dois apoie um dos braços ou mãos no solo.

Deve-se tentar conscientizá-los a utilizar o raciocínio a partir de estratégias específicas para derrubar o outro ou empurrá-lo para fora do círculo sem a força bruta.

Empurrão do Gato

Brincadeira de luta que tem como base o movimento de um gato quando roça nas pernas do dono ou em algum objeto com o dorso do corpo. Os contendores ficam dentro de um círculo e posicionam-se como um felino, ou seja, na posição quadrúpede.

Nesta posição, os jogadores deverão empurrar um ao outro com a lateral ou dorso do corpo, tentando derrubar ou empurrar o outro para fora do círculo.

Luta do Hércules

Utilizando a concepção de força do personagem mitológico Hércules, os opositores deverão ficar um de frente para o outro, com uma das pernas posicionadas à frente da outra. Devem inclinar o corpo um pouco para frente e se segurarem, mutuamente, com os braços estendidos e as mãos segurando nos ombros um do outro. Devem-se demarcar linhas retas tracejadas com a utilização de giz posicionadas atrás dos lutadores. A ação é estabelecida no ato de se empurrarem tentando colocar o adversário sobre a linha.

7.5 Considerações Finais

O homem é pleno quando brinca e se relaciona melhor consigo e com os outros. A sociedade contemporânea tem esquecido o brinquedo e as brincadeiras populares em troca da informatização e da corrida pelo lugar ao sol.

O dia a dia e sua rotina pressionam a sociedade para uma equivocada concepção de trabalho e produção, na qual não

há espaço para o lazer, a recreação e o prazer. A escola precisa resgatar tais valores inerentes ao ser humano.

Ratificamos o que Paula Levy afirma: “brincadeira de criança é coisa séria”.



As lutas entram como componente “sério” nas aulas de educação física. No entanto, na perspectiva proposta por este capítulo (Jogos de Combate e Bem-Estar), a satisfação, e fruição do prazer e da alegria e o resgate da informalidade e dos brinquedos populares devem ser a tônica para (re)conceituar, (re)significar e (re)interpretar as lutas no contexto da escola.

Hora de praticar



- a) Existe uma infinidade de brincadeiras de luta que podem ser aplicadas na escola; pesquise pelo menos mais seis tipos de brincadeiras, explicando a dinâmica de cada uma delas (o jogo em si).
- b) Proponha um jogo de combate com implementos (armas) para aplicação no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, não se esquecendo de observar o item segurança da atividade.

Envie sua tarefa para o tutor



Após o estudo desta unidade, podemos entender os jogos de combate como ferramentas de desenvolvimento do bem-estar social e viver simbólico da criança, aprimorando as relações e situações que possivelmente viverão na idade adulta; a capacidade de lidar com os medos, frustrações, poder de negociação no conflito, tudo isso pode ser trabalhado na escola, utilizando, para tanto, os jogos

de combate. Ademais, por meio desses, podem ser desenvolvidos amizade, relacionamento entre pares, liderança, identidade e senso de pertencimento ao grupo: importantes elementos conceituais de bem-estar social, que irão auxiliar no processo de alteridade e convívio com as diferenças.

UNIDADE 8

As Lutas no Projeto Político-Pedagógico da Escola

Uma atividade educacional que preza pelos preceitos de aprendizagem significativa deve responder a uma simples pergunta: Qual é o contexto no qual estão inseridos a minha prática pedagógica e o conteúdo que devo ministrar?

Esta questão nos remete a conhecer as formas de organização do governo, da sociedade, as prerrogativas ou preceitos educacionais, a comunidade, a escola e os alunos. Como vemos, são várias questões que se entrelaçam e devem ser respondidas antes de iniciarmos o plano de ensino das lutas. Vamos refletir sobre isso juntos? Venha conosco!



OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- descrever, em linhas gerais, como é a construção do Projeto Político-Pedagógico Escolar (PPPE);
- esboçar uma pequena proposta de Plano de Curso de Lutas dentro da concepção de PPPE.

8.1 Introdução

A escola não está neutra de todas as informações e estruturas (macro ou micro) que a circundam.



Os componentes organizacionais da sociedade influenciam o fazer pedagógico da escola, mesmo que não percebamos tais intervenções. Por isso, conhecer esses fatores como atitude para promover o processo educativo **interativo, vivo, crítico, superador e emancipador** são os motivos da execução de um projeto político-pedagógico para a escola, como tese ou fundamento para se pensar o fazer pedagógico.

Uma breve história traz entendimento de um das diversas importâncias da elaboração de Projeto Político-Pedagógico em uma escola.

Certo dia, uma professora estava feliz por ter sido contratada para lecionar em uma escola de Ensino Básico. Ela era recém-formada e não via a hora de colocar sua aprendizagem pedagógica em ação. Foram muitas disciplinas de instrução e sentia-se como uma professora pronta para os desafios. Seu contrato de trabalho a designava para atuar em uma escola rural. Recebeu incumbência de ornamentar sua sala de aula já no primeiro dia de aula. Era véspera do dia do trabalho. Todos os professores deveriam criar ambiente relativo a esta data, nas salas de aula. Foi para casa e, animadamente, pensava no que fazer. Passou madrugada adentro, desenhando, colorindo, recortando e colando gravuras. Fez cartazes com as diversas profissões que conhecia: médico, arquiteto, engenheiro, eletricitista, bombeiro, professor, advogado, entre outros.

Chegou à escola e pôs-se a colar os cartazes. Na sua aula comentou sobre todas as profissões ali representadas. Nisto, um aluno disse que também trabalhava. Levantou-se e mostrou os calos nas mãos. Outros tantos vieram e também mostraram as mãos calejadas. Neste momento, nossa pedagoga percebeu grande equívoco: a profissão de lavrador não estava representada em nenhuma de suas gravuras! A pobrezinha foi

para casa muito triste e percebeu que sua estratégia pedagógica estava tão distante da realidade e do contexto no qual deveria inserir a sua atuação profissional. Mudou de atitude e debruçou-se no estudo das características e condições da localidade e situação sociopolítica de sua escola. Conseguiu materializar tais estudos nas suas ações pedagógicas. Aprendeu muito. Atualmente, é a diretora da escola e, por opção de saúde e qualidade de vida, mudou-se para a região onde está situada a escola e tem realizado diversas ações de resgate da cidadania e desenvolvimento daquela comunidade. (Texto adaptado de OLIVEIRA, 1990)

Os objetivos da elaboração de um projeto político-pedagógico de uma escola estão representados na maturidade do exemplo da história narrada.

8.2 Projeto Político-Pedagógico

Vamos entender a abrangência desse termo?

Veiga (1995) apresenta o projeto político-pedagógico como algo intencional, que possui sentido e, sobretudo, que é construído por meio da coletividade. Desta forma, a autora avalia que deve haver um compromisso sociopolítico com as necessidades e interesses da comunidade.

Sendo assim, deve haver um direcionamento da proposta de escola dentro do que for estabelecido como prioridade para a referida comunidade.



Esta interação coletiva traz a realidade social para dentro da escola e isto consolida ações para aprimoramento ou construção de uma nova realidade que seja do interesse de todos. Logicamente, isto impõe a necessidade de compromisso de toda coletividade que representa a escola e seu espaço de interação: professores, auxiliares e técnicos de ensino, pedagogos, psicólogos educacionais, pais, alunos, conselhos tutelares, comerciantes, órgãos governamentais e não governamentais diretamente ligados às ações da comunidade, etc.

Esta tomada de atitude traz o sentido democrático e participativo na ação de construir a escola que todos querem. No entanto, é necessário compromisso e estabelecimento de responsabilidades para todos os envolvidos. Além disso, as discussões não podem acontecer no vazio de uma vontade política. Conforme a autora, essa prática de construção de um projeto deve estar amparada por concepções teóricas sólidas e supõe o aperfeiçoamento e a formação de seus agentes; só assim serão rompidas as resistências em relação a novas práticas educativas.

É necessário que tomemos cuidado para que esta construção não se transforme em uma apologia da exacerbação da liberdade, conforme expressa Veiga (1995, p.13):

Os agentes educativos devem sentir-se atraídos por essa proposta, passando a ter uma postura comprometida e responsável. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia. Essa autonomia, porém, é relacional, não deve ser confundida com apologia a um trabalho isolado, marcado por uma liberdade ilimitada, que transforme a escola numa ilha de procedimentos sem fundamentação nas considerações legais do sistema de ensino, perdendo, assim, a perspectiva do todo.

Finalizando, é imperativo que as instituições representativas da comunidade, como nos exemplos já citados, incorporem responsabilmente o compromisso com a autonomia que terão na participação democrática da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico construído.

8.3 As Lutas no Projeto Político-Pedagógico da Escola

Sabemos que nem todas as universidades e faculdades de Educação Física contemplam as discussões sobre projetos políticos-pedagógicos e suas abrangências. Porém, mesmo que não possua uma formação ampla sobre o assunto, é possível desenvolver este processo por meio do exercício profissional; basta trabalhar dentro da realidade de estrutura física, social

e política da escola, incluindo a comunidade. As lutas passam a ser relacionadas ao contexto coletivizado que a escola apresenta. Esta contextualização implicará na adequada elaboração dos objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação, etc, constantes no plano de curso das lutas.

Tendo como referência a proposta apresentada por Veiga (1995), estabeleceremos os pontos que devem ser inicialmente pensados antes da elaboração do formato da disciplina Lutas na Escola, considerando as prerrogativas do Projeto Político-Pedagógico da Escola:

- fins e objetivos do trabalho pedagógico, buscando a garantia da igualdade de tratamento, do respeito às diferenças, da qualidade do atendimento e da liberdade de expressão e como uma disciplina baseada em lutas poderá contribuir;
- filosofia do ensino das lutas mediante a concepção de criança, jovem e adulto, bem como seu desenvolvimento e aprendizagem;
- características da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere – como o ensino das lutas vem sendo desenvolvido na sociedade local e quais são seus reflexos;
- regime de funcionamento da escola e como a disciplina/atividade de lutas irá comportar-se dentro deste esquema;
- descrição do espaço físico, das instalações e dos equipamentos e como as atividades de lutas farão parte desse “todo”;
- relação de profissionais, especificando cargos, funções, habilitação e níveis de formação, suas reflexões e entendimentos sobre “lutas na escola”;
- parâmetros de organização de grupos e relação professor/aluno, além da organização do cotidiano de trabalho com as crianças, jovens e adultos;
- proposta de articulação da escola com a família e a comunidade e suas consequências para as estratégias metodológicas do ensino-aprendizagem das lutas;

- processo de avaliação, explicitando suas práticas, instrumentos e registros – que também devem ser absorvidos para as atividades de lutas na escola;
- processo de planejamento geral com a explicitação, se houver, de anexos como a Matriz Curricular vigente e projetos especiais a serem desenvolvidos – tais como quando o ensino das lutas são atividades complementares.

8.4 Considerações Finais

Pudemos perceber que a construção do Projeto Político-Pedagógico influencia uma rede de ações que acontecem na escola. A introdução das lutas nos currículos escolares proporciona maior riqueza na oferta de atividades aos alunos (LANÇANOVA, 2008).



Nesse sentido, a participação de toda comunidade escolar e daqueles que são coadjuvantes no processo de organização comunitária auxilia na elaboração da proposta de trabalho a ser desenvolvida pelos professores de lutas.

Conforme Pereira (2008), torna-se importante a elaboração de um questionário para colher as opiniões e sugestões da comunidade em relação ao assunto.

Não é fácil o exercício democrático imperioso para a construção de um plano de curso de lutas, tendo como base os princípios do Projeto Político-Pedagógico da Escola. No entanto, torna-se um rico aprendizado para todos os envolvidos, pois se transformam em partícipes e corresponsáveis por todo o processo: início, meio e fim. Afinal, poderemos auxiliar na formação de uma comunidade participativa e emancipada ao término deste processo.



Hora de praticar

a) Você conhece alguma escola da sua comunidade? Entreviste alguns pais, professores e funcionários de uma escola que conheça, indagando sobre a presença das lutas na Educação Física Escolar como conteúdo possível. Após obter informações, responda: como as lutas devem ser implementadas nessa escola, pensando na formação de um ser humano crítico, autônomo e consciente? Explícite também os objetivos educacionais.



Concluimos, com a Unidade VIII, nosso trabalho. Pudemos compreender que um Projeto Político - Pedagógico tem sua criação/ planejamento determinado em fases, das quais uma das mais importantes é o levantamento da realidade na qual a escola se insere e como ocorrem as relações entre os indivíduos dessa comunidade. Nesse sentido, deve haver um alinhamento sociopolítico dos interesses educacionais com a

comunidade desse meio, gerando participação e corresponsabilidade na execução pós-planejamento do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Adendo a isso, as Lutas como conteúdo possível nas aulas de Educação Física Escolar podem estar contempladas num plano de curso que atenda as exigências acima expostas.

Saiba Mais

Movimento Esporte para Todos.

Surgido na década de 1960, tinha o sentido de democratização da atividade física/prática esportiva.

Em 1975, o primeiro evento de impacto em favor da mobilização da população no Brasil foi realizado pela Rede Globo, sob o nome de MEXA-SE, que coincidiu com a elaboração do Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNDE, 1976), e tinha como objetivos principais aprimorar a aptidão física da população, elevar o nível do desporto em todas as áreas, intensificando a sua prática às massas, ampliar o nível técnico das representações nacionais e difundir as atividades esportivas como forma de utilização do tempo de lazer.

O esporte, nesse sentido, não se restringiria a praticantes dotados de habilidades motoras, com o intuito de estabelecer uma seleção entre os esportistas e os não esportistas, passando a ser, a partir daquele momento, um elemento acessível a toda população, independentemente do estágio de capacidade física em que se encontravam os indivíduos.

Com a Carta Internacional de Educação Física e Esporte da

UNESCO (1978), o Esporte-Lazer incorporou-se à manifestação, sobretudo por suas características e espontaneidade.

Na década de 1990 recebeu uma renovação conceitual, passando também a compreender a promoção da Saúde.

Religião OMOTO. Surgida no início do século XX, no Japão, foi a visão religiosa da Seita Omoto que formou a base para a estrutura ética do Aikido.

Duas figuras se destacam em sua história: Nao Deguchi, a fundadora, uma mulher pobre e sem instrução; e o excêntrico e energético Onisaburo Deguchi, o qual liderou o crescimento desta seita religiosa que pregava, principalmente, que todos nós temos um pouco de divindade, pois todos somos filhos do Universo e, portanto, unos com Deus – a divindade suprema – e com o Universo em si. Portanto, a vida de uma pessoa não tem valor mensurável. Quando se agride ou se mata uma pessoa, está-se agredindo o próprio Universo e Deus, pois todos são uma só coisa.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, José Otávio & APOLLONI, Rodrigo Wolff. “Budismo, marcialidade e legitimação da violência: o Kung Fu e as disputas historiográficas sobre o mosteiro de Shaolin”. Revista Projeto História, nº 37, p. 261-278, dez/2008: São Paulo, 2008.
- ALMEIDA, Priscilla Adriane Ferreira. “Diversões públicas em Roma: da fase republicana à fase imperial”. Revista Archai, nº 2 / pp. 99-105, Jan/2009, Universidade de Brasília (UnB): Brasília, 2009.
- ARAÚJO, Rafael Vieira de. Judô: da história à pedagogia do esporte. (Dissertação de Mestrado). Goiânia: UFG, 2005.
- BARBOSA, Theolis. “Taekwondo e criatividade: uma discussão à luz de Domenico de Masi. Diálogos Possíveis”. Revista da Faculdade Social da Bahia (FSBA), jul/dez: Salvador, 2006.
- BARREIRA, Cristiano Roque Antunes & MASSIMI, Marina. “A Moralidade e a Atitude Mental no Karate-do no Pensamento de Gichin Funakoshi”. Memorandum, nº 2, p. 39-54. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- BENNETT, Gary. Aikido: techniques and tactics. Illinois, USA: Human Kinectis, 1998.
- COLI, Jorge. *O que é Arte*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 15a Ed, 1995.
- ELIAS, Norbert & DUNNING, Eric. *A busca da excitação*. Lisboa: Memória e Sociedade, 1992.
- FERREIRA, H. S. “As lutas na educação física escolar”. Revista de Educação Física, nº 135, nov. 2008.
- FILIPIAK, Kai. “From Warriors to Sportsmen: How Traditional Chinese Martial Arts Adapted to Modernity”. Journal of Asian Martial Arts. Santa Fe: vol. 19, nº 1, p. 30-53, 2010.
- GARRAFFONI, Renata Senna. “Arenas antigas e estádios modernos”. Recorde: Revista de História do Esporte. Vol.1, nº 1, Jun/2008. Universidade Federal do Paraná (UFPR): Curitiba, 2008.
- GARCIA, Fabrício Carlo. Kung Fu, criatividade e inteligências múltiplas. (Monografia de especialização) – Universidade de Brasília: Brasília, 2002.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. “Violência como espetáculo: o pão, o sangue e o circo”. Revista História. Vol. 26, nº 1 / pp. 107-114: São Paulo, 2007.
- GOODENOUGH, W. “Outline of a framework for a theory of cultural evolution”. The journal of Comparative Social Science, 33(1):84-107, 1999

Referências Bibliográficas

HACKNEY, Charles H. "The Aristotelian Philosophy of the Martial Arts". *Journal of Asian Martial Arts*, Santa Fe, vol. 18, nº 4, p. 8-17, 2009.

HOGG, M. & BARBARA, M. *Joining groups to reduce uncertainty: subjectivity uncertainty and group identification*. In: *Social Identity and Social Cognition* (Abrams D. & Hogg M. Eds). Malden, MA, US: Blackwell Publishers Inc, 1999.

HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Lisboa: Lusosofia, 2008.

KIM, Yeo Jin. *Taekwondo: arte marcial coreana*. Ed. Thirê, v. 2: São Paulo, 2000.

LANÇANOVA, Jader. "Lutas na Educação Física Escolar: Alternativas Pedagógicas". Disponível em: <http://lutasescolar.vilabol.uol.com.br/cap_tres.html> Acesso em Nov2010.

MUSSER, Doug & LANG, Thomas A. *Jujitsu: techniques and tactics*. Illinois, USA: Human Kinectis, 1999.

PATRÃO, José. Artes marciais: um património cultural a preservar. Congresso Científico de Artes Marciais e Desportos de Combate. Viseu: Portugal, Abr/2007.

PEREIRA, William. "Projeto Político-Pedagógico da Escola". Disponível em: <<http://eejrnovosrumos.blogspot.com/2008>> Acesso em Nov2010.

PIMENTA, Thiago Farias da Fonseca. "A constituição de um subcampo do esporte: o caso do Taekwondo". (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2007.

REIS, André Luiz Teixeira. *Educação física & capoeira: saúde e qualidade de vida*. Brasília: Thesaurus, 2001.

_____. *Capoeira: saúde e bem-estar social*. Brasília: Thesaurus, 2006.

SAHAR, Meir. "Evidências da Prática Marcial em Shaolin durante o Período Ming". *Revista de Estudos da Religião*, nº 4 / pp. 93-144 – Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2002.

SUZUKI, E. *O pai da educação integral e o universo do Judô*. São Paulo: Editora do Escritor, 1986.

VASCONCELLOS, Celso S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA, Luiz Renato. *O jogo da capoeira: cultura popular no Brasil*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.



**EDUCAÇÃO
FÍSICA E
SAÚDE**

EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE



Profª Júlia Aparecida Devidé Nogueira

Licenciada (1995) em Educação Física pela UnB, com mestrado (2001) e doutorado (2005) em Ciências da Saúde pela UnB. Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação Física da UnB, atuando nos temas *Fisiologia do Exercício e Nutrição, composição corporal e promoção da saúde*.



Prof. Ricardo Moreno

Licenciado em Educação Física pela Universidade Católica de Salvador (UCSal) e Especialista em Condicionamento Físico Aplicado à Cardiologia. É Mestre e Doutor em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB), sendo parte do Doutorado desenvolvido na “University of Maryland” – Estados Unidos. Atualmente é professor adjunto da Faculdade de Educação Física da UnB, atuando principalmente nos temas *Atividade Física e Saúde, Fisiologia do Exercício e Genética Aplicada ao Exercício*.

Muito prazer!

Eu, **Júlia**, sou professora da UnB, ministro aulas no Curso de Graduação presencial e a distância e da Pós-Graduação (mestrado), na Faculdade de Educação Física (FEF). Coordeno projetos de pesquisa e extensão em atividade física, nutrição e promoção da saúde na comunidade escolar e em centros de saúde.

Eu, **Ricardo**, sou colega da professora Júlia, na UnB, ministrando a disciplina *Fisiologia do Exercício 1* na graduação em Educação Física, e *Atividades Físicas na Hipertensão Arterial, Obesidade e Diabetes* no Mestrado em Educação Física. Realizo pesquisas na área de Atividade Física e Saúde, em particular nos indivíduos com idade avançada.

Esperamos que a nossa experiência como professores e pesquisadores possa favorecer o seu aprendizado na disciplina de *Educação Física e Saúde*. É um prazer preparar o material didático para essa disciplina

Desejamos a você um excelente curso!

Apresentação da Disciplina

Caro Aluno,

Seja bem-vindo à disciplina *Educação Física e Saúde!* Esta disciplina tem como proposta discutir os aspectos relevantes do tema saúde na sociedade contemporânea e o papel da Educação Física neste contexto.

E por que você acha que o professor de Educação Física precisa conhecer esse assunto?

Bem, atualmente, diversos dos agravos à saúde estão relacionados à escassez de atividade física característica da sociedade em que vivemos. As mudanças nos estilos de vida e nas estruturas urbanas modernas têm gerado transformações na saúde e nos problemas sanitários.

O professor de Educação Física tem um importante papel formador do aluno e deverá orientá-lo na construção de alicerces para a formação de um cidadão capaz de zelar por sua saúde e por sua qualidade de vida, pela por intermédio da incorporação das atividades físicas recreativas e/ou esportivas como hábitos de vida.

Para facilitar o seu estudo, dividimos a disciplina em três unidades:

Unidade 1 – Conceitos e Princípios Básicos em Saúde e Educação Física.

Nesta unidade, abordaremos definições e conceitos sobre saúde, atividade física, Educação Física e outros relacionados ao tema. Também abriremos espaço para você pensar sobre a complexidade que envolve cada um destes aspectos quando buscamos ter uma vida ativa e mais saudável dentro do contexto de nossa sociedade atual.

Unidade 2 – Efeitos da Atividade Física na Prevenção e Controle de Doenças.

Vamos discutir os aspectos específicos da prática de atividade física e seus efeitos biológicos e fisiológicos na prevenção e controle das principais doenças que acometem nossa sociedade atualmente. Propomos reflexões sobre como utilizar a atividade física como um instrumento importante e vantajoso para prevenir, tratar e controlar estas doenças e promover a saúde.

Unidade 3 – O Papel da Educação Física na Promoção da Saúde. Nesta última unidade iremos abordar o papel da disciplina Educação Física escolar como elemento formador e transformador do aluno e da sociedade para a obtenção de saúde e qualidade de vida. Também pensaremos sobre como incluir estes temas nas aulas e sobre o papel do professor de Educação Física no contexto social atual.

OBJETIVOS

Após finalizar esta disciplina, esperamos que você seja capaz de:

- analisar a importância da atividade física e dos movimentos corporais para a promoção da saúde e da qualidade de vida nas sociedades e nos indivíduos em suas diferentes fases dos ciclos da vida, em especial, a fase escolar;
- relacionar a influência da atividade física e dos movimentos corporais com os benefícios biológicos, psicológicos e sociais.

Para o melhor aproveitamento na disciplina recomendamos leituras complementares que enriquecerão a sua aprendizagem e o ajudarão a compreender esse tema complexo e fascinante. Amplie seus estudos com os livros abaixo:

- MCARDLE, WD.; KATCH F. I.; KATCH V. L. *Fisiologia do Exercício: Energia, Nutrição e Desempenho Humano*. Guanabara Koogan S.A., 2006.
- NAHAS, M.V. *Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida*. Midiograf, 2001.
- OLIVEIRA, R.J. *Atividade Física e Saúde*. Shape, 2004.

Desejamos sucesso em mais essa caminhada, com a certeza de que a construção do conhecimento fundamenta-se na troca de experiências, dúvidas, descobertas e reflexões.

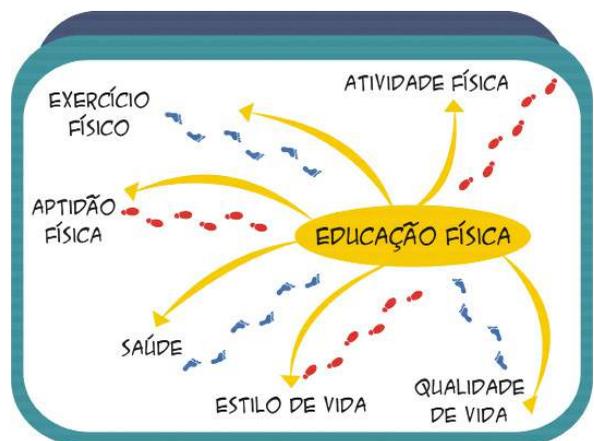


UNIDADE 1

Conceitos e Princípios Básicos em Saúde e Educação Física

O tema de promoção da saúde é bastante atual e com certeza você já ouviu os termos *atividade física*, *exercício físico*, *aptidão física*, *saúde*, *estilo de vida*, *qualidade de vida*.

Mas será que você já parou para pensar que cada um destes termos está diretamente ligado à Educação física, e que cada um possui um conceito diferente?



OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- definir saúde, estilo de vida, qualidade de vida, atividade física, aptidão física e exercício físico;
- conceituar as transições demográfica, epidemiológica e nutricional no Brasil;
- explicar os diversos aspectos (barreiras e facilitadores) envolvidos na adoção de um estilo de vida ativo e saudável em nossa sociedade atual (contexto epidemiológico);
- relacionar teoria e prática aos saberes da epidemiologia com a atividade física e saúde.

1.1 Saúde, Estilo e Qualidade de Vida

Existem várias definições para **saúde**. Saúde etimologicamente procede do latim *sanitas* (sanidade), se referindo à integridade anatomofuncional dos organismos vivos.

Atualmente, **saúde** é definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma multiplicidade de aspectos do comportamento humano, voltados a um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como ausência de doenças. Saúde também pode ser definida como uma condição humana de dimensões física, social e psicológica, cada uma com polos positivo e negativo.

A saúde positiva é associada com a capacidade de apreciar a vida e de resistir aos desafios do cotidiano e a saúde negativa é associada à morbidade e à mortalidade. Ou ainda:

Saúde é um conceito positivo da medida que um indivíduo ou grupo é capaz, por um lado, de realizar aspirações e satisfazer necessidades e, por outro, de lidar com o meio ambiente. A saúde é um recurso para a vida diária, não o objetivo dela; abrange os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas (OMS, 1946).

Devemos entender a saúde e a doença como um processo, um *continuum*, relacionado a determinantes e condicionantes multifatoriais tais como aspectos econômicos, socioculturais, experiência pessoal e **estilo de vida**.

Estilo de vida expressa a divisão da sociedade em termos comportamentais, como padrões de consumo, rotinas, hábitos ou formas de vida no dia a dia. A determinação de um estilo de vida segue a regra da formação e da diferenciação das culturas: a adaptação ao meio ambiente e aos outros homens.

O **estilo de vida** é a forma pela qual uma pessoa ou um grupo de pessoas vivenciam o mundo e, em consequência, se comportam e fazem escolhas.

Certos padrões de comportamentos indicam um estilo de vida com riscos aumentados à saúde dos indivíduos que os adotam, podendo resultar no desenvolvimento de doenças e consequente redução da **qualidade de vida**, causando impactos pessoais, sociais e econômicos.





Vamos pensar por um momento... Atualmente, quais os estilos de vida (padrões de comportamento) que apresentam risco para a perda da saúde, ou seja, o adoecimento?

Bem, para buscar uma resposta, vamos continuar procurando compreender melhor o conceito de qualidade de vida.

Qualidade de vida é o termo usado para definir as condições da vida de um ser humano. Envolve aspectos físicos; mentais, psicológicos e emocionais; relacionamentos sociais (como família e amigos); saúde; educação; poder de compra e outras circunstâncias da vida.

O uso do conceito de qualidade de vida na área da saúde é recente, e decorre, em parte, das intensas mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais do último século, que produziram alterações significativas para os estilos de vida, a saúde e a qualidade de vida da sociedade.

A Organização Mundial de Saúde definiu **qualidade de vida** como a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e do sistema de valores nos quais ele vive, considerando seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações.

1.2 Estilo de Vida, Qualidade de Vida, Saúde e Doença na Sociedade Moderna

Para entendermos o que vem acontecendo nas últimas décadas no Brasil, temos de levar em conta as tendências mundiais de transição demográfica, epidemiológica e nutricional que se processam em nossa sociedade desde 1960. Vamos conversar um pouco mais sobre estas três tendências.

► **Transição demográfica** – reflete a redução das taxas de fecundidade, natalidade e mortalidade, resultando no aumento da expectativa de vida e na proporção de idosos.

Qualidade de vida não deve ser confundida com padrão de vida.

Padrão de vida é uma medida que quantifica a qualidade e quantidade de bens e serviços disponíveis.



A OMS desenvolveu um questionário para inferir a **qualidade de vida**, com duas versões validadas para o português (o WHOQOL 100 – composto por seis domínios: físico, psicológico, nível de independência, relações sociais, meio ambiente e aspectos religiosos – e o WHOQOL Breve – composto por quatro domínios: físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente).

Observe o Gráfico 1, abaixo, que ilustra esse tipo de transição, em que a forma de pirâmide vem gradualmente sendo substituída por um retângulo, indicando o aumento do número de indivíduos mais velhos.

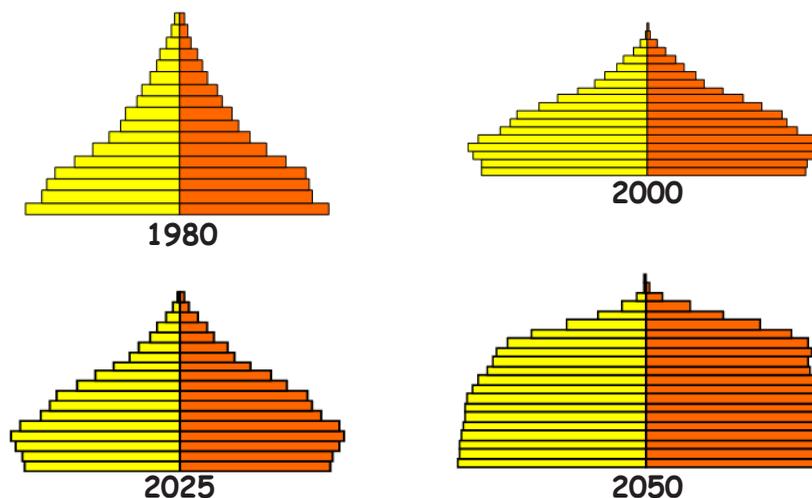


Gráfico 1 – Pirâmides etárias indicando a transição demográfica no Brasil.

► **Transição nutricional** – representa as mudanças no padrão alimentar que, juntamente com a inatividade física, resultam na redução da desnutrição e aumento do peso. Observe o gráfico abaixo que ilustra esse tipo de transição.

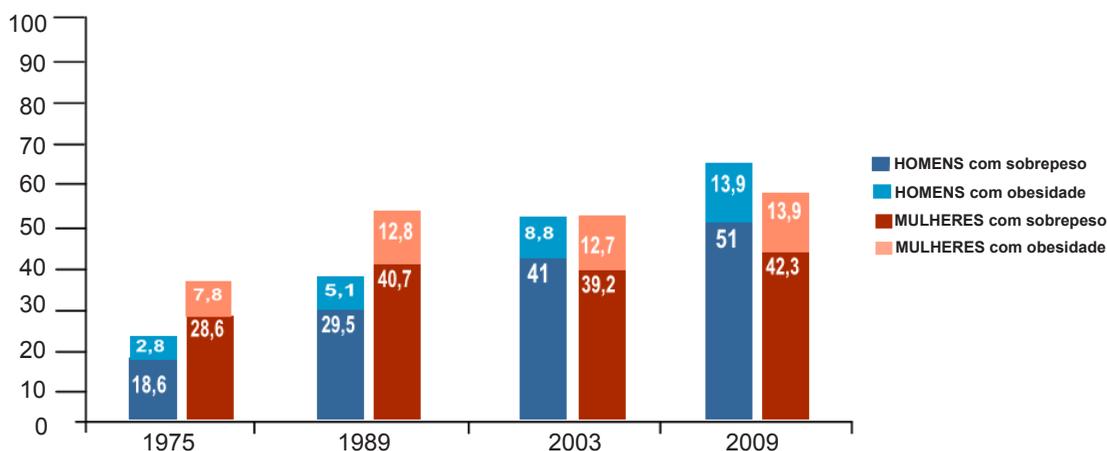


Gráfico 2 – Percentual de sobrepeso e obesidade no Brasil, separado por sexo, indicando a transição nutricional.

► **Transição epidemiológica** – reflete as mudanças na estrutura urbana, no estilo e nos padrões de vida, e nas diversidades regionais quanto às características socioeconômicas e de acesso aos serviços de saúde. Observe o gráfico, a seguir, dessa transição.

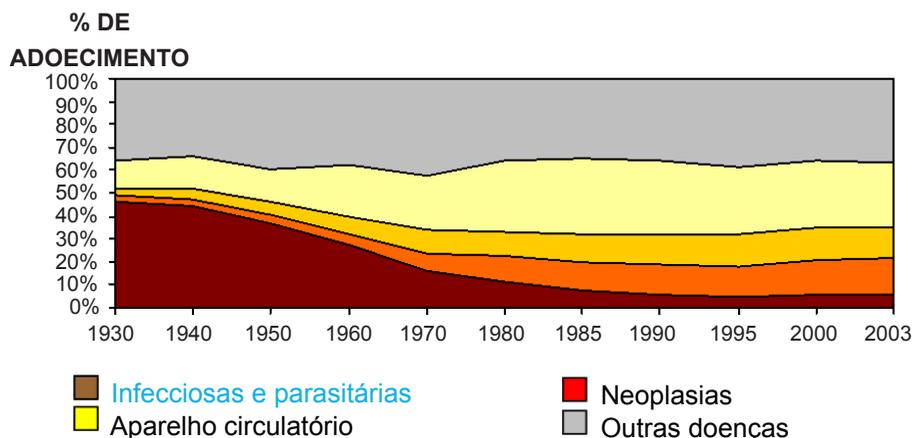


Gráfico 3 – Modificação do perfil de adoecimento indicando a transição epidemiológica.

O estilo de vida moderno, como a adoção de hábitos de **sedentarismo**, má alimentação e vida estressante irão produzir mudanças na qualidade de vida e no padrão de adoecimento. Nas últimas décadas, pudemos observar o aumento da prevalência das **Doenças Crônicas Não-Transmissíveis (DCNT)**, que representam mais de 60% das causas de óbito e 47% dos custos de saúde no mundo.

O pior é que o impacto das DCNT na saúde das populações vem aumentando a cada ano. Estima-se que em 2020 as DCNT serão responsáveis por 73% da mortalidade e por 60% dos custos com saúde mundiais.

As DCNT afetam todos os países do mundo, entretanto, 80% das mortes por DCNT ocorre nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Os países em desenvolvimento enfrentam ainda outro problema de saúde, pois as doenças causadas por desnutrição, doenças infecciosas e parasitárias nas populações mais carentes ainda somam mortes e morbidades a estes dados.



Mas por que o homem adota estilos de vida que são nocivos à sua própria saúde?

Bem, isso acontece porque o processo de transformação da sociedade é também o processo de transformação da saúde e dos problemas sanitários.

As **doenças infecciosas e parasitárias** eram as principais causas de morte no Brasil na primeira metade do século.

Sedentarismo é um termo utilizado para descrever um estilo de vida caracterizado por pouca ou nenhuma prática de atividades físicas.

As **DCNT** são representadas principalmente pela obesidade, doenças cardiovasculares, hipertensão, diabetes tipo II e neoplasias (cânceres).



Faz parte do contexto atual de sociedade a urbanização desordenada; a má condição de trabalho; o subemprego ou desemprego; a habitação inadequada; a falta de acesso à educação, ao lazer, à cultura, e aos bens e serviços; o meio ambiente poluído com má qualidade do ar e da água e a ausência de saneamento básico; a presença da violência; da fome etc. Estes são os determinantes e as condicionantes do processo de adoecimento.



Vamos refletir...

Você sabe diferenciar fatores de risco de condicionantes e de determinantes para o desenvolvimento de DCNT? Consegue pensar em exemplos de cada um?

Como você acha que o ambiente social pode influenciar a pessoa a ser mais ativa fisicamente e a fazer escolhas alimentares mais saudáveis?

O estilo de vida moderno acaba sendo influenciado por estas condições sociais e por escolhas pessoais, e o resultado é que os indivíduos se tornam mais sedentários, têm má alimentação, consomem tabaco, álcool e outras drogas.

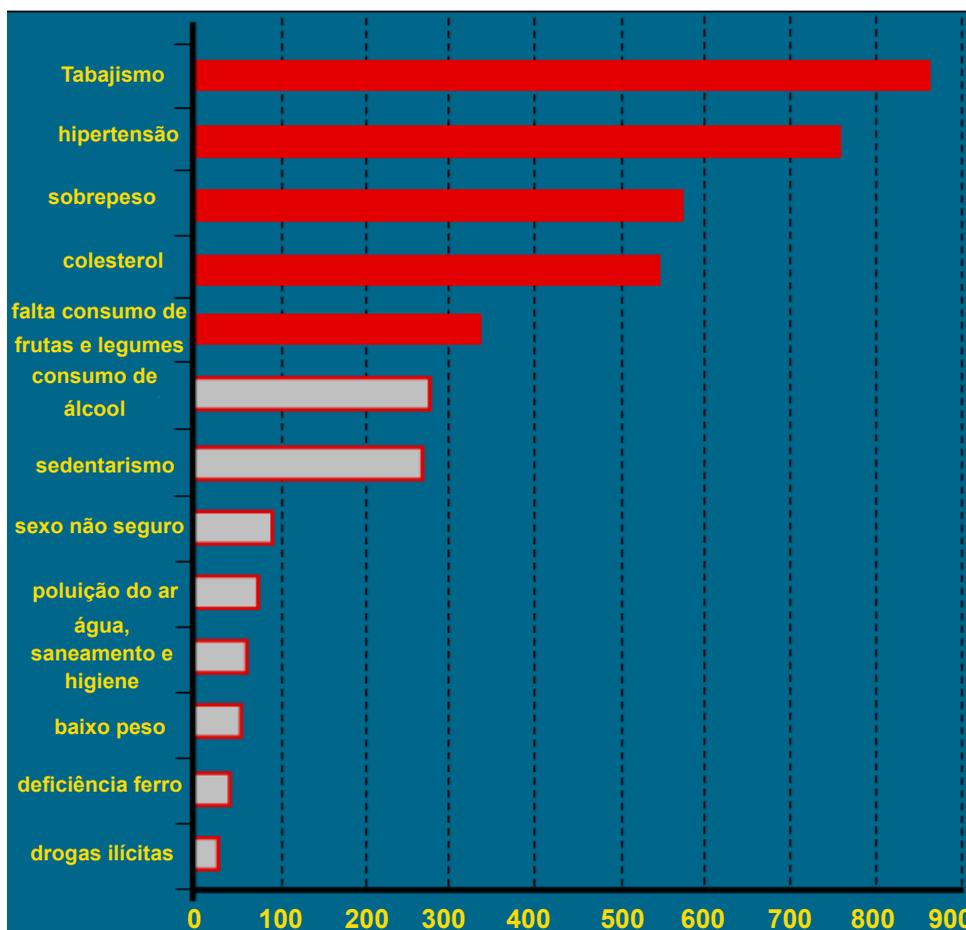


Gráfico 4 – Comportamentos de risco para mortalidade nas Américas.

Hoje sabemos que o excesso de peso, o consumo inadequado de frutas e verduras, a inatividade física e o tabagismo são os principais **fatores de risco** para o desenvolvimento das DCNT. Portanto, podemos concluir que a redução destes fatores de risco pode aumentar o tempo e a qualidade de vida das pessoas e reduzir as taxas de morbidade e mortalidade.

Assim, a saúde, vista como uma produção social de determinação múltipla e complexa, exige a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos em sua produção (indivíduos, movimentos sociais, educadores, trabalhadores e gestores) na análise, formulação, implantação e adoção de políticas e ações que visem à melhoria da qualidade de vida tanto nos aspectos estruturais quanto nos aspectos individuais.



Neste contexto, nasce o termo bastante atual: **Promoção da Saúde**. Ações de promoção da saúde visam reduzir as vulnerabilidades sociais e os condicionantes e determinantes de comportamentos que possam levar ao desenvolvimento de fatores de risco ao adoecimento. Ao prevenir e controlar o adoecimento podem ser reduzidos os custos pessoais, sociais e financeiros.

Assim, a atividade física vem ganhando importância por sua capacidade transformadora positiva do meio ambiente e dos estilos de vida.

1.3 Atividade Física, Exercício Físico e Aptidão Física

Antes de começar este assunto, vamos fazer um exercício mental. A *Figura A* é exemplo de atividade física, ou de exercício físico, ou de aptidão física? E a *Figura B*, e a *C*? Não tenha receio, arrisque-se, tente diferenciá-las.



Bem, vamos explorar a definição de cada um desses elementos e compreenderemos melhor suas respectivas características.

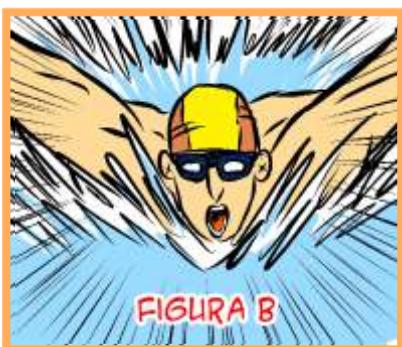


- ▶ **Atividade Física** – qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em gasto energético maior que os níveis de repouso.

Exemplos de atividades físicas incluem passear com o cachorro; lavar o carro; limpar a casa; cuidar do jardim; dentre outros. O objetivo principal dessas atividades não é aumentar os níveis de condicionamento físico, mas realizar uma tarefa que num dado momento se faz necessária.

- ▶ **Exercício Físico** – toda atividade física planejada, estruturada e repetitiva que tem por objetivo a melhoria e a manutenção de um ou mais componentes da aptidão física. Se a intensidade, a duração e a frequência dos movimentos corporais forem realizados de maneira regular e progressiva irão demonstrar relação positiva com os índices de aptidão física.

O **exercício físico** nas suas distintas modalidades (ginástica, jogos e Educação Física) é vital para a **saúde**, a educação, a recreação, o bem-estar, a **aptidão física**, e a **qualidade de vida** do ser humano.



O conceito de intencionalidade é inerente ao conceito de exercício físico, ou seja, o indivíduo tem como objetivo principal praticar uma determinada atividade com o intuito de aprimorar componentes do condicionamento físico. Você percebe que todo exercício físico é uma atividade física, mas que nem toda atividade física é necessariamente exercício físico?

Atividades **sedentárias** incluem assistir TV, usar computador, ficar sentado etc.

Agora, vamos retomar a questão do **sedentarismo**, que vimos muito rapidamente, no início desta unidade. Lembra-se que esse termo indica um modo de viver que apresenta pouca ou nenhuma prática de atividades físicas? Pois é, o sedentarismo atualmente é comum tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento.

E por que estamos retomando esse assunto? Bem, diversos autores têm associado o sedentarismo ao desenvolvimento de variados agravos à saúde, como doenças cardiovasculares, hipertensão arterial, diabetes, alguns tipos de câncer, dentre outros. É fundamental que o professor de Educação Física tenha consciência desses conceitos, conheça e crie estratégias para combater o estilo de vida sedentário.

▶ **Aptidão Física** – é um estado dinâmico de energia e vitalidade que permite a cada um, com funcionamento de sua capacidade intelectual, realizar as tarefas do cotidiano, ocupar ativamente as horas de lazer, enfrentar emergências imprevistas sem fadiga excessiva, sentir uma alegria de viver, e evitar o aparecimento das disfunções hipocinéticas.

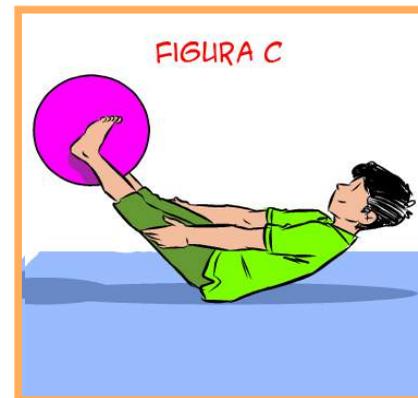
Em outras palavras, a aptidão física representa um estado multifacetado de bem-estar resultante da participação na atividade física.

Podemos dividir a aptidão física em dois tipos: **1)** a relacionada à saúde, e **2)** a relacionada à performance esportiva. Vejamos cada uma delas.

1. Aptidão física relacionada à saúde (ou aptidão para a vida) – está relacionada à **saúde** e à **qualidade de vida** das pessoas. Esta aptidão pode ser expressa pela condição física nas capacidades de flexibilidade, resistência aeróbica, força e composição corporal.

Boa flexibilidade e bons níveis de força estão relacionados à menor incidência de dores, desvios posturais e lesões musculoesqueléticas. A boa resistência aeróbica está ligada à boa saúde cardiorrespiratória. A composição corporal indica níveis de desnutrição ou excesso de gordura corporal.

2. Aptidão física relacionada à performance esportiva – refere-se à aptidão para o desempenho esportivo. Esta aptidão depende das capacidades físicas citadas acima e inclui ainda a agilidade, velocidade, equilíbrio postural, coordenação motora etc.



Agora que já entendemos o que é atividade física, exercício físico e aptidão física, que tal retomar aquele exercício proposto no início deste tópico e verificar a sua compreensão? Valerá a pena.

Voltando ao nosso assunto, observe a seguinte afirmação:



As relações entre atividade física e saúde não são ainda bem conhecidas. Os benefícios para a saúde podem estar relacionados, quer com o processo da atividade física, quer com seu produto, a aptidão física.

Bom funcionamento orgânico significa níveis satisfatórios de resistência cardiorrespiratória, musculoesquelética e gordura corporal.

Fatores de risco podem ser: hipertensão, hipercolesterolemia, obesidade, sedentarismo, má alimentação.

Existe a premissa de que há forte associação entre aptidão física e saúde, em que o **bom funcionamento orgânico** diminui a incidência de **fatores de risco** relacionados a algumas doenças (cardiovasculares, metabólicas e cânceres).

Pensando assim, jovens que não alcançam níveis satisfatórios de aptidão física relacionada à saúde podem apresentar maior predisposição ao surgimento de determinadas doenças.



Uma dica legal!

Busque na internet algum estudo científico que estude as relações entre atividade física e a saúde em crianças e jovens.

1.4 Epidemiologia, Sociedade, Atividade Física, Aptidão Física e Saúde



Epidemiologia é a ciência que estuda o comportamento e a distribuição dos fenômenos de saúde/doença em uma determinada sociedade (ou em grupos sociais específicos), levando em consideração seus fatores condicionantes e determinantes.

A epidemiologia possibilita definir medidas de prevenção e controle mais indicados para o problema e também avaliar a eficácia das intervenções em saúde pública. O tipo de análise realizada pela epidemiologia exige a interação transdisciplinar com outras ciências tais como: Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia), Políticas, Estatística, Economia, Demografia, Ecologia, História, e outras.



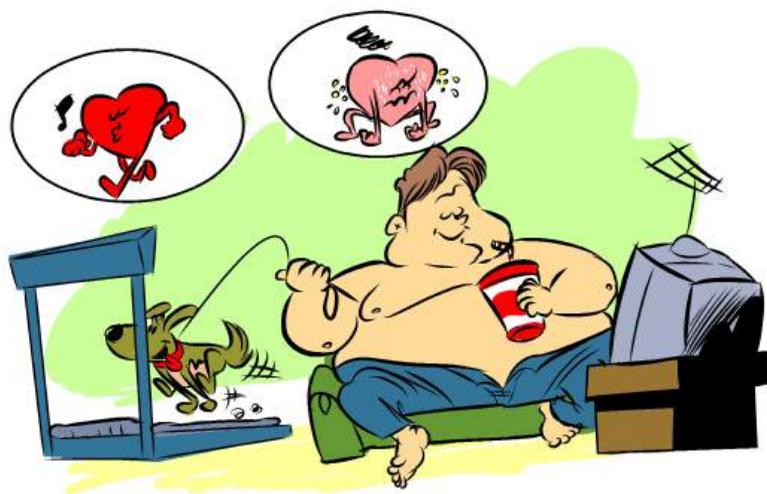
Uma dica legal!

Busque na internet algum dado estatístico epidemiológico, como, por exemplo, dados do Censo 2010, no site do IBGE.

1.4.1 Relação Epidemiologia, Atividade Física e Saúde

Terapeutas gregos e chineses que praticavam a medicina preventiva antiga ressaltavam a importância da atividade física para o tratamento de doenças e para a melhora da saúde.

Mas apenas na era moderna a relação entre epidemiologia e atividade física ganhou força, quando passamos a entender o processo de saúde/doecimento como uma relação entre exposição e efeito, sendo a exposição uma rede multicausal de fatores determinantes da doença.



Há certas evidências que o raciocínio epidemiológico nasceu com Hipócrates (que viveu entre 460 e 377a.c.) em seus escritos sobre as epidemias e a distribuição das enfermidades na Grécia antiga. A contribuição da era romana para a epidemiologia foi a introdução de um registro compulsório de nascimentos e óbitos, que posteriormente ficou conhecido como “estatísticas vitais”.

Nestas épocas, as sociedades padeciam de grandes pestes (doenças infecciosas, contagiosas e parasitárias), a medicina não possuía tratamentos para todas as doenças e apenas os indivíduos mais abastados conseguiam receber algum tratamento, forçando a medicina a enfrentar o dualismo entre o coletivo e o individual. Dualismo este que pode ser observado na mitologia, em que duas irmãs, Panaceia e Higeia, representam respectivamente a medicina curativa baseada em intervenções individuais e a medicina preventiva que atua em toda a sociedade por meio da harmonia entre os homens e os ambientes (promoção da saúde).

Alguns determinantes do processo saúde/doença são o estilo de vida, meio ambiente e aspectos sociais. Assim, a prática regular de atividade física é um dos principais fatores de proteção à saúde.

Um dos primeiros estudos epidemiológicos relacionando atividade física e saúde, conduzido em Londres, comparava carteiros e trabalhadores de escritório dos correios, e motoristas e cobradores dos ônibus de dois andares. Observou-se que atividades ocupacionais com maior gasto energético (carteiros e cobradores) estavam associadas a menores taxas de morte por doenças cardíacas coronarianas.

Estudos de coorte prospectivo observam indivíduos que foram classificados ou selecionados segundo a exposição ao fator estudado (formando uma *coorte* exposto e não exposto), e que são acompanhados no decorrer de um período para avaliar a incidência da doença.

De 1968 a 1977, um **estudo de coorte prospectivo** acompanhou homens executivos classificados em participantes e não participantes de atividades físicas vigorosas e examinou suas causas de morte. A maioria (77%) dos homens relatou não participar de exercícios vigorosos, os quais apresentaram taxa de mortalidade significativamente maior que os 23% que reportaram participar de exercícios vigorosos.

Atualmente, os principais estudos sobre epidemiologia da atividade física continuam a investigar a relação entre sedentarismo (como fator de risco) ou atividade física (como fator de proteção) e doenças cardiovasculares; hipertensão; câncer; diabetes e saúde mental.



Como a maioria destes **estudos** são **observacionais**, não é possível afirmar uma relação de causa-efeito entre atividade física e saúde, mas as evidências sugerem forte associação entre atividade física, aptidão física, redução de DCNT e longevidade.

Nos estudos **observacionais**, não há intervenção do cientista, pois ele apenas observa e registra o que ocorre naturalmente.

Estudos experimentais randomizados demonstram que a **atividade física regular** melhora a aptidão física; níveis de lipídios sanguíneos; pressão arterial; densidade óssea; composição corporal, sensibilidade à insulina e tolerância à glicose.

Por sua vez, a hipertensão, hipercolesterolemia, sobrepeso e obesidade, consumo inadequado de frutas e verduras, inatividade física e tabagismo são os principais fatores de risco para o desenvolvimento das DCNT.

Diante disso, o que podemos pensar? Bem, parece razoável concluir que a melhoria destas variáveis clínicas por meio da atividade física poderia aumentar o tempo de vida saudável das pessoas e reduzir as taxas de mortalidade.

Nos **estudos experimentais**, há intervenção do cientista. Esses estudos podem ser **randomizados** – quando a seleção dos participantes ocorre de forma aleatória. Por exemplo: o grupo que vai receber tratamento e o grupo que não vai receber tratamento são definidos por sorteio.

Hoje em dia sabemos que a inatividade física está entre o segundo e o sexto fator de risco que mais contribui para a carga de doenças nos países ocidentais, sendo responsável em 23% pelo desenvolvimento de qualquer DCNT.



A inatividade física, independente de qualquer outro fator de risco, aumenta em 50% o risco de adquirir uma doença cardiovascular e causa diretamente 12% de todas as mortes prematuras nas Américas, ceifando em torno de 250.000 vidas por ano.

Aproximadamente dois milhões de mortes prematuras, 22% das doenças cardíacas, 10% dos casos de diabetes tipo 2 e 15% de cânceres de mama, cólon e reto poderiam ser evitados por meio da realização de quantidades suficientes de atividade física.





A OMS estima que se o Brasil reduzir em 2% ao ano a mortalidade por DCNT, o resultado será um ganho de 4 bilhões de dólares nos próximos dez anos.

E mais, pessoas fisicamente ativas em geral adotam um estilo de vida mais saudável, ingerem menos gorduras saturadas, fumam menos, ingerem mais frutas e polivitamínicos, reduzindo ainda mais o risco de desenvolver DCNT.

A atividade física também produz grandes benefícios sociais, cognitivos, afetivos e econômicos; melhora os ambientes urbanos, a segurança e a interação social; diminui a emissão de poluentes dos meios de transporte motorizados; aumenta a produtividade do indivíduo e reduz custos dos sistemas de saúde.

Pois bem, sabemos que é preciso aumentar os níveis de atividade física; e a definição geral de atividade física você já sabe (qualquer movimento corporal que resulte em gasto de energia).

Mas o que precisamos levar em conta para definir a quantidade de atividade física necessária para obter efeitos fisiológicos e metabólicos específicos no organismo?

Bem, devemos levar em conta os princípios da individualidade biológica, intensidade, frequência e duração da atividade física, e os objetivos desejados.



E se imaginarmos o objetivo de prevenir as DCNT e seus fatores de risco (obesidade, dislipidemia, resistência à insulina, hipertensão) dos milhões de indivíduos do planeta?

A resposta não é simples. Mundialmente é desafiador obter um consenso, simples, realista e objetivo sobre a quantidade de AF necessária para a obtenção de benefícios à saúde da população.

Mas depois de inúmeros debates e revisões bibliográficas, a OMS recomenda que adultos realizem no mínimo 30 minutos de atividade física moderada cinco dias da semana ou 20 minutos de atividade física intensa três vezes por semana para manter os níveis mínimos de saúde cardiorrespiratória e prevenir DCNT.



Para crianças e adolescentes, a recomendação é de pelo menos 90 minutos de atividade física moderada ou intensa, na maioria dos dias da semana.

Podemos perceber que essas recomendações não estabelecem níveis adequados de atividade física para indivíduos, situações ou objetivos específicos. A recomendação apenas indica o nível mínimo de atividade física que deve ser praticado pela maioria da população, de forma a estimular e orientar as pessoas para que se tornem mais ativas e incorporem opções de atividade física em suas rotinas diárias.

Estimular a prática de atividade física é uma tarefa ainda mais árdua em um país como o Brasil, onde as desigualdades regionais são expressivas. Neste caso, é essencial que as diferenças sociais, demográficas ou geográficas, e culturais sejam levadas em consideração. A elaboração e a construção de estratégias e propostas locais de promoção de hábitos saudáveis devem ser capazes de agregar os valores regionais.

E mais, para aumentar as chances de sucesso, os programas de promoção de saúde devem ser desenvolvidos para populações específicas quanto à idade e gênero e possuir uma perspectiva que englobe todas as etapas da vida, do cuidado pré-natal ao idoso.

É importante que as ações de promoção da saúde contemplem a busca da equidade, do empoderamento; a ampliação da autonomia e da corresponsabilidade individuais e comunitárias como partes fundamentais do processo de melhoria da qualidade de vida e de saúde.

As recomendações dietéticas para prevenir as DCNT e seus fatores de risco são: manter o equilíbrio energético e o peso saudável; limitar a ingestão de gorduras; substituir as gorduras saturadas por insaturadas e eliminar as gorduras trans (hidrogenadas); aumentar o consumo de frutas, legumes e verduras, cereais integrais e leguminosas (feijões); limitar a ingestão de açúcar; e limitar a ingestão de sal (sódio).



Devemos ainda garantir mecanismos de continuidade e sustentabilidade dos processos de intervenção nos determinantes e condicionantes de saúde, por intermédio do trabalho em rede, em que o planejamento das ações esteja vinculado às necessidades percebidas e vivenciadas pela população.



Podemos perceber que implantar e implementar programas e conduzir indivíduos e comunidades a escolherem e manterem comportamentos saudáveis são processos bastante complexos. Por isso, as estratégias que orientam estas ações devem combinar iniciativas de articulação intersetorial; regulamentação; informação; comunicação, implantação e implementação de estruturas e de capacitação de profissionais.

Alguns documentos que pautam e regulamentam esta discussão no Brasil são: a Estratégia Global de Promoção da Alimentação, Atividade Física e Saúde (OMS, 2004), a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN, 2005), a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS, 2006), o decreto presidencial que institui o Programa Saúde na escola (PSE, 2008), entre outros.



Hora de praticar

Com base no que você estudou nesta Unidade 1, responda todas as questões propostas e envie suas respostas ao fórum de discussão *Hora de praticar 1*.

1. Analise as questões abaixo, indicando “V” para verdadeiro e “F” para falso.

1.1 () O Estilo de vida é a maneira pela qual uma pessoa ou um grupo de pessoas vivenciam o mundo, de forma que não pode ser modificado.

1.2 () Qualidade de vida é o termo usado para definir as condições da vida de um ser humano e envolve aspectos físicos; mentais, psicológicos e emocionais.

1.3 () A transição demográfica reflete as mudanças na estrutura urbana, no estilo e padrões de vida e nas diversidades regionais, quanto às características socioeconômicas e de acesso aos serviços de saúde.

1.4 () Exercício Físico é definido como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em gasto energético maior que os níveis de repouso.

1.5 () Exercício Físico é definido como toda atividade física planejada, estruturada e repetitiva que tem por objetivo a melhoria e a manutenção de um ou mais componentes da aptidão física.

1.6 () Agilidade, velocidade, equilíbrio postural e coordenação motora são exemplos de Aptidões físicas relacionadas à saúde.

1.7 () Sedentarismo é um termo utilizado para descrever um estilo de vida caracterizado por pouca ou nenhuma prática de atividades físicas e é atualmente comum tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento.

1.8 () Sedentarismo é considerado um fator de risco não modificável para doenças cardiovasculares.

1.9 () A capacidade funcional é definida pela ausência de dificuldades no desempenho de certos gestos e atividades da vida cotidiana.

1.10 () Programas de promoção de saúde devem ser desenvolvidos de maneira genérica para todas as populações independente de sua cultura, pois todos devem ter acesso às mesmas modernidades.



Hora de praticar

2. Reflita sobre o tema e responda de forma completa e objetiva:

2.a) Como você acha que o ambiente escolar pode influenciar a pessoa a ser mais ativa fisicamente e a fazer escolhas alimentares mais saudáveis?

2.b) Quais são os fatores de risco, os condicionantes e os determinantes para o desenvolvimento de doenças como obesidade e diabetes tipo 2 em crianças e jovens em idade escolar?

2.c) Desenvolver programas que promovam comportamentos saudáveis para indivíduos e comunidades é muito importante. Dê exemplo de um programa de promoção da saúde que poderia dar certo em sua comunidade ou escola (as ações devem combinar iniciativas de articulação intersetorial, regulamentação, informação, comunicação, implantação e implementação de estruturas e capacitação de profissionais).

3. Busque na internet:

3.a) O questionário da OMS para avaliar a qualidade de vida, o WHOQOL breve traduzido para o português. Responda o questionário (versão curta ou breve) e registre algumas impressões que você teve do questionário.

3.b) Procure algum dado estatístico epidemiológico sobre atividade física ou saúde, como por exemplo dados do Censo 2010 no site do IBGE ou do VIGITEL (vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico). Registre algum dado que lhe chamou a atenção e explique o porque.



Concluimos a Unidade 1, a qual exploramos conceitos e assuntos importantes.

Vimos que saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas ausência de doenças.

O Estilo de vida é a forma pela qual uma pessoa ou um grupo de pessoas vivencia o mundo e, em consequência, se comportam e fazem escolhas.

Qualidade de vida é a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e do sistema de valores nos quais ele vive, considerando seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações.

O estilo de vida moderno, o sedentarismo, a má alimentação e a vida estressante produzem mudanças na qualidade de vida e no padrão de adoecimento, com o aumento da prevalência de morbimortalidade por Doenças Crônicas Não-Transmissíveis (DCNT).

O estilo de vida moderno acaba sendo influenciado por condições sociais e por escolhas pessoais, e o resultado é que os indivíduos se tornam mais sedentários, têm má alimentação, consomem tabaco, álcool e outras drogas.

Ações de promoção da saúde visam reduzir as vulnerabilidades sociais e os condicionantes e determinantes de comportamentos que possam levar ao desenvolvimento de fatores de risco e ao adoecimento. Ao prevenir e controlar o adoecimento podem ser reduzidos os custos pessoais, sociais e financeiros.

Atividade Física é definida como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em gasto energético maior que os níveis de repouso.

Exercício Físico é toda atividade física planejada, estruturada e repetitiva que tem por objetivo a melhoria e a manutenção de um ou mais componentes da aptidão física.

Sedentarismo é um estilo de vida caracterizado por pouca ou nenhuma prática de atividades físicas; atualmente é comum tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento.

Aptidão Física é um estado dinâmico de energia e vitalidade que permite a cada um, com funcionamento de sua capacidade intelectual, realizar as tarefas do cotidiano, ocupar ativamente as horas de lazer, enfrentar emergências imprevistas sem fadiga excessiva, sentir alegria de viver, e evitar o aparecimento das disfunções hipocinéticas.



Epidemiologia é a ciência que estuda o comportamento e a distribuição dos fenômenos de saúde/doença

em uma determinada sociedade (ou em grupos sociais específicos), levando em consideração seus fatores condicionantes e determinantes.

Nos primeiros estudos epidemiológicos entre atividade física e saúde foi observado que atividades com maior gasto energético estavam associadas com menores taxas de morte por doenças cardíacas coronarianas.

Hoje em dia sabemos que a inatividade física está entre o segundo e o sexto fator de risco que mais contribui para a carga de doenças nos países ocidentais, sendo responsável em 23% pelo desenvolvimento de qualquer DCNT.

A atividade física produz grandes benefícios físicos, sociais, cognitivos, afetivos e econômicos; melhora os ambientes urbanos, a segurança e a interação social, diminui a emissão de poluentes dos meios de transporte

motorizados; aumenta a produtividade do indivíduo e reduz custos dos sistemas de saúde.

Adultos devem realizar no mínimo 30 minutos de atividade física moderada cinco dias da semana ou 20 minutos de atividade física intensa três vezes por semana para manter os níveis mínimos de saúde cardiorrespiratória e prevenir DCNT.

Crianças e adolescentes devem realizar pelo menos 90 minutos de atividade física moderada ou intensa, na maioria dos dias da semana.

Programas de promoção de saúde devem ser desenvolvidos para populações específicas quanto à idade e gênero e possuir uma perspectiva que englobe todas as etapas da vida, do cuidado pré-natal ao idoso. Devem ainda contemplar a busca da equidade, do empoderamento, a ampliação da autonomia e da corresponsabilidade individuais e comunitárias.

UNIDADE 2

Efeitos da Atividade Física na Prevenção e no Controle de Doenças

Os órgãos de saúde pública recomendam amplamente que as pessoas adotem hábitos e comportamentos saudáveis, para a manutenção da saúde e a prevenção de doenças.

Mas, como vimos na Unidade 1, os níveis adequados de atividade física, com prática de diferentes exercícios para manter a saúde, melhorar o condicionamento aeróbico, aprimorar a força e resistência muscular, flexibilidade e equilíbrio devem ser determinados individualmente para atingir benefícios específicos em cada período da vida.

A atividade física ajuda a prevenir e controlar as doenças crônicas não transmissíveis (**DCNT**) e suas complicações; previne e controla as doenças musculoesqueléticas (osteoporose, osteoartrite, sarcopenia, quedas e acidentes); mantém a capacidade funcional; diminui os níveis e sintomas da depressão, da ansiedade e do estresse; e diminui a ocorrência de demência e doenças correlatas (mal de Parkinson e Alzheimer).

As principais DCNT são: diabetes tipo 2, hipertensão, doenças cardiovasculares e neoplasias, em especial câncer de mama e de cólon.

Além de reduzir a incidência de doenças crônicas, a atividade física e a alimentação saudável reduzem também a ocorrência das doenças causadas por deficiências nutricionais e reforçam a resistência orgânica a doenças infecciosas.

Vamos estudar agora os mecanismos específicos que levam a atividade física a promover benefícios à saúde e ajudam a prevenir e controlar algumas das principais doenças que acometem nossa sociedade moderna.

OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- discutir aspectos específicos da prática de atividade física e seus efeitos biológicos e fisiológicos na prevenção e controle das principais doenças que acometem os indivíduos em nossa sociedade;
- propor alternativas de utilização da atividade física como instrumento para prevenir, tratar e controlar estas doenças e promover a saúde.

2.1 Sobrepeso e Obesidade

O **excesso de peso** corporal relacionado ao excesso de massa gorda é um dos principais fatores de risco para desenvolvimento de DCNT no mundo ocidental. Atualmente, mais da metade da população mundial está acima do peso ideal, tanto em países desenvolvidos como nos em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Veja, abaixo, a Figura 1, que mostra um modo de calcular o IMC sem a necessidade de fazer cálculos, utilizando a tabela para indivíduos adultos.

O **excesso de peso** pode ser dividido em dois graus de seriedade: sobrepeso e obesidade. Um dos critérios para estabelecer estes graus é o uso do Índice de Massa Corporal (IMC) que é calculado dividindo-se a massa corporal em quilos pela estatura em metros ao quadrado (kg /m²). Podemos também utilizar a tabela abaixo para classificar os indivíduos adultos.

Tabela de Cálculo de IMC

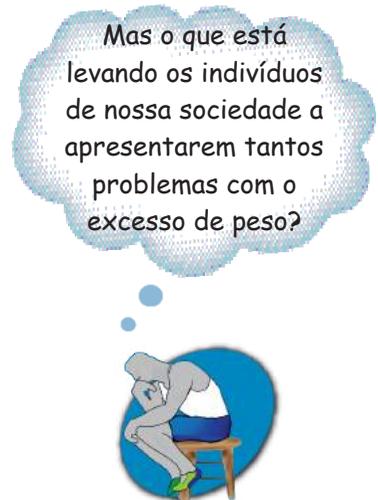


Figura 1 – Tabela de cálculo de IMC para indivíduos adultos.

Já vimos que a obesidade resulta de um processo multifatorial que envolve aspectos ambientais, comportamentais e genéticos. A maioria dos casos de obesidade (95 a 98%) é causada por fatores externos e apenas um percentual muito baixo (2 a 5%) tem como causas as síndromes genéticas ou distúrbios endócrinos (ex.: hipotireoidismo).



O estilo de vida fisicamente inativo e a má alimentação são os principais fatores de risco para a obesidade.

No contexto social moderno, a urbanização e os avanços tecnológicos produziram mudanças econômicas, sociais e demográficas que afetam os padrões de comportamento alimentar e de atividades físicas, resultando em mudanças do perfil de saúde das populações, incluindo o aumento da prevalência do excesso de peso.



O problema não para por aí, porque a **obesidade é o principal fator de risco para o desenvolvimento de outras alterações metabólicas**, tais como resistência à insulina, diabetes tipo 2, dislipidemia, hipertensão, alterações trombogênicas e hiperuricemia, que podem acelerar o desenvolvimento das doenças cardiovasculares.



As estratégias de saúde pública no Brasil devem ser capazes de dar conta de um modelo de atenção para desnutrição e obesidade.

E o pior é que o aumento da prevalência da obesidade no Brasil é proporcionalmente maior nas famílias de baixa renda, que têm mais dificuldades para controlar os problemas de saúde causados pela obesidade. E mais, parte da população de baixa renda no país ainda apresenta problemas com a desnutrição, gerando assim uma dupla carga de doenças.

E como é possível a pessoa ser desnutrida e obesa ao mesmo tempo?



Hoje em dia a obesidade afeta também a população mais jovem. Crianças e adolescentes obesos apresentam um risco aumentado de se tornarem adultos obesos, e a obesidade infantil é um fator de risco para o desenvolvimento de doenças cardiovasculares na vida futura.



O tempo de duração da obesidade está diretamente associado à morbimortalidade por doenças cardiovasculares.

A adolescência é um período crítico para iniciar ou agravar obesidade preexistente, devido ao aumento fisiológico do tecido adiposo que ocorre principalmente no sexo feminino, ao maior consumo de *fast food* com alto teor calórico e também por instabilidades emocionais frequentes neste período da vida.

A maioria das crianças e adolescentes com excesso de peso já apresentam pelo menos um fator de risco para doenças cardiovasculares (hipertensão, dislipidemia ou hiperinsulinemia).

Veja, abaixo, a Tabela 1, que mostra os pontos de corte internacionais para definir sobrepeso e obesidade para crianças e adolescentes entre 2 a 18 anos, separados por sexo.



Idade (anos)	IMC 25 Kg/m ²		IMC 30 Kg/m ²	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
2	18,41	18,02	20,09	19,81
2,5	18,13	17,76	19,80	19,55
3	17,89	17,56	19,57	19,36
3,5	17,69	17,40	19,39	19,23
4	17,55	17,28	19,29	19,15
4,5	17,47	17,19	19,26	19,12
5	17,42	17,15	19,30	19,17
5,5	17,45	17,20	19,47	19,34
6	17,55	17,34	19,78	19,64
6,5	17,71	17,53	20,23	20,08
7	17,92	17,75	20,63	20,51
7,5	18,16	18,03	21,09	21,01
8	18,44	18,35	21,60	21,57
8,5	18,76	18,69	22,17	22,18
9	19,10	19,07	22,77	22,81
9,5	19,46	19,45	23,39	23,46
10	19,84	19,86	24,00	24,11
10,5	20,20	20,29	24,57	24,77
11	20,55	20,74	25,10	25,42
11,5	20,89	21,20	25,58	26,06
12	21,22	21,68	26,02	26,67
12,5	21,56	22,14	26,43	27,24
13	21,91	22,58	26,84	27,76
13,5	22,27	22,98	27,25	28,20
14	22,62	23,34	27,63	28,57
14,5	22,96	23,66	27,98	28,87

O que podemos fazer para reverter este quadro que ameaça nossas futuras gerações de serem doentes e improdutivas?

Idade (anos)	IMC 25 Kg/m ²		IMC 30 Kg/m ²	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
15	22,96	23,94	28,30	29,11
15,5	23,30	24,17	28,60	29,29
16	23,90	24,37	28,88	29,43
16,6	24,19	24,54	29,14	29,56
17	24,46	24,70	29,41	29,69
17,5	24,73	24,85	29,70	29,84
18	25,0	25,0	30,0	30,0

Tabela 1 – Pontos de corte internacionais para a definição de sobrepeso e obesidade para crianças e adolescentes entre 2 a 18 anos, separados por sexo.

Hora de praticar (autoavaliação)

Para aprender a utilizar as tabelas de cálculo do IMC vamos fazer dois exercícios.

1. Qual seria a classificação de um adulto homem de 18 anos com 1,70m de altura e 95kg de peso corporal?
2. E de uma menina de 10 anos com 1,30m de altura e 40kg de peso corporal?
3. E qual a classificação de seu IMC?



Uma dica legal! Procure na disciplina *Medidas e Avaliação em Educação Física* (Módulo 4) quais as recomendações para o cálculo do IMC em crianças.

Veja as respostas no final desta unidade, após o Resumo. Procure não ceder à tentação de verificar imediatamente a solução; tente, quantas vezes forem necessárias, encontrar a resposta.

A obesidade é uma doença crônica com sérias repercussões orgânicas e psicológicas, especialmente em suas formas mais graves. O tratamento da obesidade tem altos percentuais de insucessos terapêuticos e costuma ser negligenciado pelos profissionais da saúde e familiares, na expectativa de uma resolução espontânea na adolescência.

Qualquer indivíduo, inclusive criança ou adolescente, para possuir uma boa qualidade de vida e um peso corporal

Como profissional da educação física você consegue entender qual o papel da atividade física na prevenção e no tratamento da obesidade?

saudável, deve adotar uma alimentação balanceada e a prática regular de atividade física.

A atividade física regular atua diretamente no aumento dos componentes do gasto energético e pode ainda auxiliar na melhora dos hábitos de vida, pois a prática regular de atividade física ajuda a controlar o tabagismo e o uso abusivo de bebida alcoólica e leva o indivíduo a ter uma alimentação mais saudável.

Em geral, os efeitos benéficos da alimentação saudável e da atividade física interagem, sendo fundamentais para manter e melhorar a saúde física e mental dos indivíduos.



De fato, estudos transversais demonstram que adultos ativos apresentam menor gordura corporal quando comparados aos não ativos. De acordo com o Colégio Americano de Medicina do Esporte, a combinação da dieta com exercícios físicos é a medida comportamental de escolha para reduzir o de peso, e continuar com os exercícios é um dos melhores preditores de manutenção do peso perdido após a dieta.

BALANÇO ENERGÉTICO



Figura 2 – Os determinantes do balanço energético.

A **obesidade** é um distúrbio do metabolismo energético em que ocorre um armazenamento excessivo de energia, sob a forma de triglicérides, no tecido adiposo. Os estoques de energia no organismo são regulados pela ingestão e pelo gasto energético.

Os fatores que causam a **obesidade** estão ligados à excessiva ingestão de energia, ao reduzido gasto energético ou a alterações na regulação deste balanço energético.



Quando há equilíbrio entre a ingestão e o gasto energético, o peso corporal é mantido. Um pequeno balanço energético positivo acarreta um pequeno aumento de peso, mas o desequilíbrio crônico entre a ingestão e o gasto energético levará à obesidade ao longo do tempo.

Como a obesidade é uma doença multifatorial, seu tratamento envolve uma abordagem multidisciplinar. A equipe de atendimento ideal deve ser formada por médico, nutricionista, psicólogo e educador físico. A adesão do paciente à equipe é fundamental, pois o tratamento geralmente é feito em longo prazo.

O tratamento deve ocorrer o mais cedo possível, por que quanto mais tempo de obesidade e maior o excesso de peso, mais difícil será a reversão do quadro, pelos hábitos alimentares incorporados e pelas alterações metabólicas instaladas.

Inicialmente, é necessário realizar uma anamnese, com ênfase na idade de início da obesidade, em como ela vem se desenvolvendo e na identificação de possíveis fatores desencadeantes. Os antecedentes familiares de obesidade, de doenças cardiovasculares, doença hipertensiva, dislipidemias e diabetes também devem ser investigados.

O nível de atividade física desenvolvido deve ser averiguado, assim como a presença de distúrbios de comportamento e da dinâmica familiar. Do ponto de vista nutricional, é preciso realizar um inquérito alimentar.

Exames físicos podem ser necessários para avaliar a composição corporal, a pressão arterial, os triglicérides e o colesterol, e detectar possíveis complicações existentes como problemas ortopédicos, posturais, dermatológicos e respiratórios.

Por fim, o indivíduo deverá receber, em conjunto, orientações alimentares e de prática de atividade física, respeitando suas limitações individuais.

Vejamos agora algumas ações nutricionais que contribuem para a diminuição do peso.

- ▶ reduzir gradativamente a quantidade de alimentos ingerida; não repetir as porções dos alimentos; adequar a mastigação; não se alimentar vendo televisão, e respeitar os horários das refeições.



Procure na disciplina *Nutrição aplicada à Educação Física* (Módulo 4) quais as recomendações para uma alimentação saudável e balanceada.

Procure na disciplina *Fundamentos Fisiológicos da Educação Física* (Módulo 3) quais as adaptações agudas e crônicas geradas com a prática regular de atividades aeróbicas e anaeróbicas.

- ▶ restringir a quantidade de calorias provenientes de gorduras a 30% do valor calórico total da dieta; diminuir o consumo de gorduras saturadas e colesterol, dando preferência às gorduras poliinsaturadas, aos carboidratos complexos e fibras.
- ▶ diminuir a quantidade de ingestão de sal é importante para a normalização dos níveis pressóricos.
- ▶ nos casos de obesidade grave, pode-se detectar hiperinsulinemia e ser necessário adequar a ingestão de açúcares e doces.

Regimes rígidos são contraindicados, pois podem levar à perda de tecido muscular e diminuição da velocidade de crescimento em crianças e adolescentes. A terapia medicamentosa deve ser evitada devido aos efeitos colaterais das drogas e ao risco de dependência química e/ou psicológica.

Exercícios aeróbios devem ser realizados regularmente objetivando adaptações do sistema cardiopulmonar e a utilização de lipídeos como substratos energéticos.

Exercícios anaeróbicos devem ser realizados visando aumentar a massa muscular.

Qualquer tipo de atividade física irá resultar em aumento do gasto energético.

Outro ponto relevante é identificar o tipo de obesidade. A obesidade central (maior depósito de gordura na região abdominal) apresenta uma grande associação com outras alterações metabólicas, e o indivíduo obeso na região abdominal em geral apresenta uma ou mais doenças decorrentes da obesidade.

Também é importante saber que durante a fase da puberdade, devido às modificações nos níveis hormonais de estrogênio e testosterona, existe uma diferença entre os sexos quanto à distribuição da gordura corporal. Os meninos tendem a ganhar massa muscular e as meninas tendem a ganhar massa gorda nos seios e no quadril.



No entanto, a quantidade excessiva de gordura corporal em adolescentes é acompanhada pelo maior depósito de gordura na região abdominal em relação às extremidades, independente do sexo.

Assim, é importante verificar a distribuição da gordura corporal e a sua relação com os outros componentes da síndrome metabólica. A circunferência abdominal, ou a relação circunferência cintura/quadril, tem sido utilizada para avaliar a deposição de gordura na região abdominal em grupos populacionais, pois estas medidas são de fácil execução e têm demonstrado associação com as alterações metabólicas. Veremos, a seguir, quais são as principais alterações metabólicas.



2.2 Doenças Metabólicas (diabetes, hipertensão e hipercolesterolemia)

Colesterol LDL (*low density lipoprotein* = lipoproteína de baixa densidade) e **VLDL** (*very low density lipoprotein* = lipoproteína de muito baixa densidade) carregam colesterol no sangue para ser usado pelas células do corpo. É geralmente chamado de “mau colesterol” ou “colesterol ruim” devido à relação de altos níveis de LDL e VLDL com doença cardíaca.

Colesterol HDL é uma classe de lipoproteínas de alta densidade (*High Density Lipoprotein*) que carregam colesterol dos tecidos do corpo para o fígado. Uma vez que o HDL pode remover o colesterol de dentro das artérias e transportá-lo de volta ao fígado para ser metabolizado, é chamado de “bom colesterol”.

Meu amigo, a situação não está muito boa: o sr. apresenta obesidade central; hipertensão arterial; colesterol LDL alto...



Realmente, a saúde do nosso amigo não “anda muito bem”. Talvez ele esteja com a síndrome metabólica. E o que é isso?

Bem, a síndrome metabólica, também conhecida como quarteto mortal, é caracterizada pelo agrupamento dos fatores de risco cardiovascular como: obesidade central; hipertensão arterial; resistência à insulina (ou diabetes do tipo 2); e dislipidemias (triglicerídeos e/ou **colesterol LDL** alto, e/ou **colesterol HDL** baixo).

Estes fatores de risco em geral estão associados porque, com a obesidade abdominal, a atividade lipolítica

celular fica aumentada, ocorrendo uma maior liberação dos **ácidos graxos livres (AGL)** na veia porta, expondo o fígado a uma quantidade aumentada de AGL.

Isto diminui a extração hepática de insulina, contribuindo mais para o quadro de hiperinsulinemia sistêmica. O AGL em excesso contribui para uma maior produção hepática de glicose, pela gliconeogênese, além de aumentar a liberação hepática de lipoproteínas ricas em triglicerídeos VLDL na circulação.

2.2.1 Diabetes *Mellitus* tipo 2

O diabetes *mellitus* tipo 2 é diferente do diabetes *mellitus* tipo 1. Vejamos as diferenças entre eles.

Ácidos Graxos Livres (AGL) – quando uma molécula de gordura é hidrolisada (quebrada) do adipócito (célula de gordura) são liberados três AGL e um glicerol. Os AGL são a parte da gordura utilizada pelo corpo para produzir energia ou para ressintetizar outra molécula de gordura.

Diabetes <i>Mellitus</i> tipo 1	Diabetes <i>Mellitus</i> tipo 2
É uma doença autoimune caracterizada pela destruição das células beta produtoras de insulina; o indivíduo não consegue produzir a insulina.	É 10 vezes mais frequente que o tipo 1 (diabetes tipo 2 responde por 90 a 95% dos casos, ao passo que o tipo 1, por 5 a 10%). O diabetes tipo 2, em geral, é adquirido devido a hábitos inadequados de vida e o corpo do indivíduo continua produzindo insulina, mas seu organismo fica resistente à sua ação.

Em geral, indivíduos obesos, quando estão em jejum, podem apresentar resistência à ação da insulina e níveis elevados de insulina plasmática.

Devido à resistência à insulina, as células beta pancreáticas aumentam a produção e a secreção de insulina como mecanismo compensatório, enquanto a tolerância à glicose permanece normal. Este estado permanece durante algum tempo, até que se observa um declínio na secreção de insulina e, conseqüentemente, uma diminuição da tolerância à glicose. Estes são os primeiros sinais para o desenvolvimento do diabetes *mellitus* tipo 2.

A insulina funciona como um transportador que conduz a glicose (açúcar que obtemos por meio dos alimentos) às células, para serem transformados em energia.



Em indivíduos ativos, que mantêm uma alimentação adequada, essa função é desempenhada com total normalidade. Em pessoas sedentárias, observou-se que as células se tornam resistentes à ação da insulina.

Tentando compensar o fenômeno, o pâncreas produz mais insulina, agravando o problema, pois o cérebro necessita de grandes quantidades de glicose, mas não precisa de insulina para obtê-la.



Em condições normais, um aumento da produção de insulina conduz mais glicose para as células ativas (ex.: músculos, mas não para o cérebro).

Quando a glicemia (indicador do açúcar no sangue) em jejum atinge valores superiores a 126 mg/dl, o diagnóstico é diabetes.

Essa situação leva o organismo a interpretar a excessiva produção de insulina como uma ameaça ao funcionamento do cérebro. Isto torna as células ainda mais resistentes à ação da insulina. Forma-se um ciclo vicioso, o qual se caracteriza por elevados níveis sanguíneos de glicose e de insulina.

Elevados níveis de insulina danificam a parede das artérias, contribuindo para a aterosclerose (obstrução da parede das artérias por placas fibrosas e colesterol), e, ao provocarem uma retenção do sódio, aumentam os níveis da tensão arterial (hipertensão).

Além disso, a insulina estimula o fígado a produzir mais triglicerídeos, produzindo mais colesterol LDL (“mau” colesterol) e menos colesterol HDL (“bom” colesterol), o que chamamos dislipidemia. A insulina tem, ainda, outro efeito negativo: aumenta a acumulação de gordura e diminui a sua utilização, contribuindo para a obesidade num quadro de patologia grave.

Até alguns anos atrás, o diabetes tipo 2 era uma doença mais frequente no adulto, no entanto, nos últimos anos, tem-se verificado um aumento da prevalência desta doença em crianças e adolescentes. O processo do desenvolvimento do diabetes tipo 2 na infância parece evoluir de maneira mais rápida do que nos adultos.

A hiperinsulinemia é considerada um fator de risco independente para a doença cardiovascular, já que tem um papel importante no desenvolvimento de outros componentes da síndrome metabólica, como a dislipidemia e a hipertensão. Embora a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo seja um elemento chave na prevenção e no tratamento do diabetes tipo 2, a maioria das pessoas acometidas por essa DCNT não são regularmente ativos.



Pense no seguinte: quais os problemas sociais e de saúde que podem ocorrer devido ao aumento da prevalência do diabetes em crianças e adolescentes?

2.2.2 Hipertensão Arterial

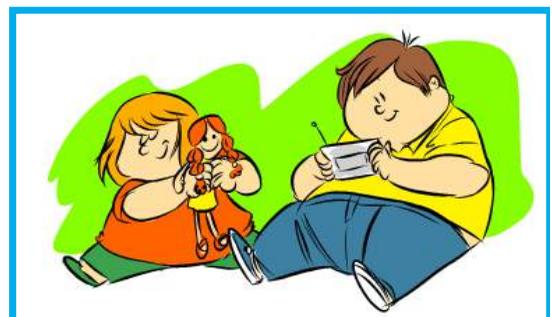
Bem, já compreendemos que a hiperinsulinemia tem um papel importante no desenvolvimento da hipertensão em indivíduos obesos.

Mas quais as relações existentes entre hiperinsulinemia e hipertensão?

Para entendermos melhor, vejamos quais são os mecanismos que podem explicar a relação da hiperinsulinemia com o desenvolvimento da hipertensão:

1. a reabsorção renal de sódio e água aumentada;
2. a ativação do sistema nervoso simpático;
3. a diminuição da atividade enzima NaK-ATPase e o aumento do acúmulo de cálcio celular, e
4. o estímulo de fatores de crescimento.

A maior liberação de ácidos graxos livres (AGL) na veia porta, verificada em indivíduos com obesidade abdominal, parece também ter uma relação com a fisiopatologia da hipertensão. Ao inibir a produção de óxido nítrico, os AGL podem aumentar a pressão arterial, não somente pelo aumento da vasoconstrição, mas também pela diminuição do reflexo de relaxamento vascular.



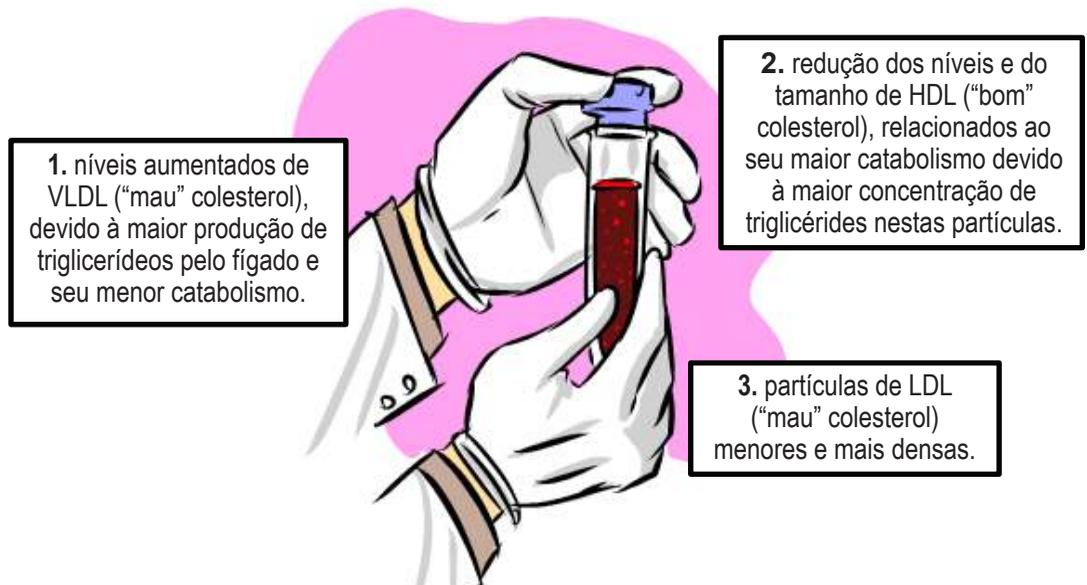
Aproximadamente, 20% a 30% das crianças obesas têm pressão arterial elevada. Crianças obesas têm um risco de 2,4 vezes maior de serem hipertensas do que as crianças eutróficas.

Hipercolesterolemia

– alto nível de colesterol no sangue.

2.2.3 Hipercolesterolemia

Em condições normais, a insulina age de várias formas na regulação do metabolismo lipídico. Em indivíduos obesos, a resistência à insulina produz alterações frequentes na atuação de determinadas enzimas e conseqüentemente no metabolismo lipídico. Vejamos as principais alterações do perfil lipídico:



2.2.4 Alterações Trombogênicas

O acúmulo de gordura na região abdominal e a hiperinsulinemia estão, também, associados a um perfil trombogênico e inflamatório. Concentrações aumentadas de fibrinogênio têm sido relatadas em indivíduos com obesidade visceral, aumentando o risco de **trombose** nestes indivíduos.

Níveis elevados de certos marcadores inflamatórios como a interleucina 6, o fator de necrose tumoral e a proteína C reativa também estão associados à obesidade abdominal.

Apresença destes parâmetros indesejáveis é observada em crianças e em adolescentes obesos, sendo o excesso de gordura corporal e a gordura abdominal os principais determinantes de perfil trombogênico elevado. Portanto, crianças e adolescentes com obesidade abdominal apresentam maior risco para o desenvolvimento da doença coronariana na vida futura.

Trombose é a formação de um **trombo** (coágulo de sangue) no interior de um vaso sanguíneo.

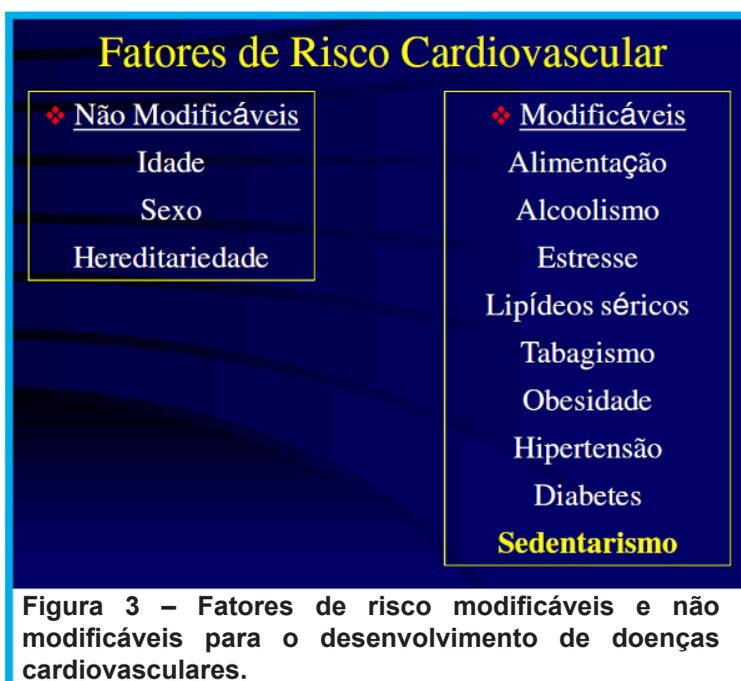
Estudos epidemiológicos e clínicos têm demonstrado que a prática regular de atividade física auxilia na manutenção do peso saudável; melhora da sensibilidade à insulina e do metabolismo da glicose; aumento da lipoproteína de alta densidade (HDL); diminuição do colesterol total, dos triglicérides e da pressão arterial; melhora da função endotelial; sendo um importante fator para a prevenção e tratamento dessas doenças, tanto separadamente como em conjunto na síndrome metabólica.



2.3 Doenças Cardiovasculares

O sedentarismo, ou inatividade, é um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento de doenças cardiovasculares no organismo. O aumento do peso corporal, a hipertensão arterial sistêmica, os problemas arteriais coronários (tromboses e inflamações) e o aumento de colesterol e triglicérides propiciam a formação das placas de gordura que podem obstruir as artérias coronárias, culminando num infarto ou até mesmo na morte súbita.

Os fatores de risco para doenças cardiovasculares podem ser classificados como modificáveis ou não modificáveis, conforme podemos observar na Figura 3, abaixo.

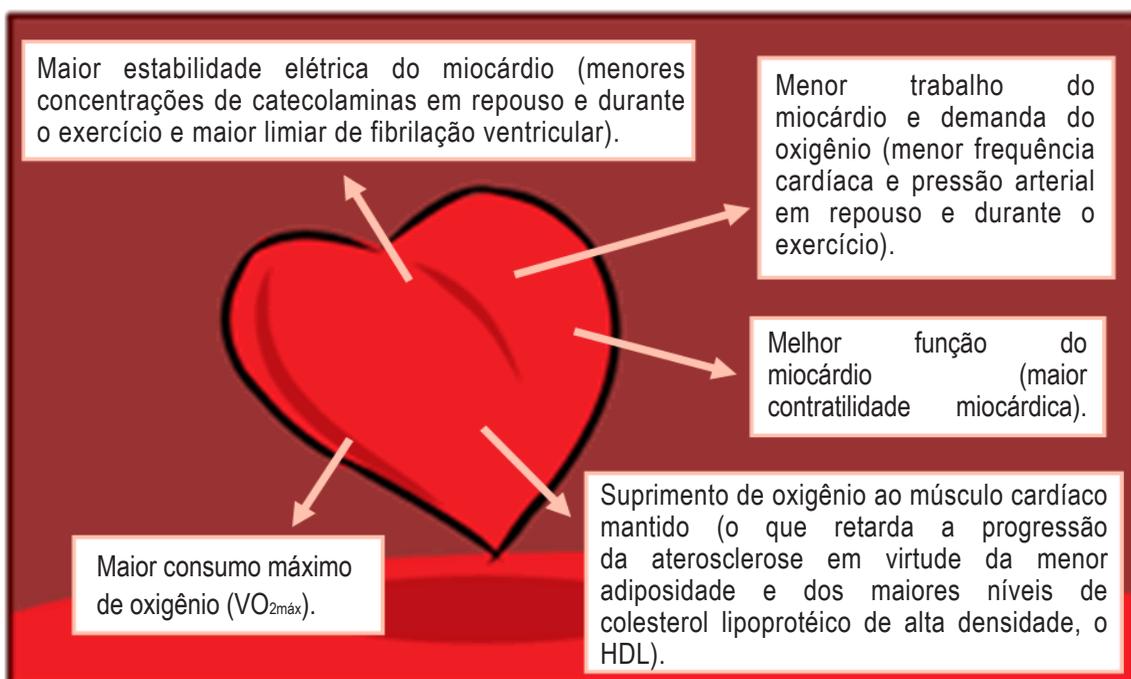


As doenças coronárias são a principal causa de mortes no Brasil, sendo responsáveis por 350 a 400 mil casos de infartos do miocárdio e cerca de 215 mil mortes por ano. Indivíduos sedentários têm duas vezes mais possibilidade de adquirir doenças como essas, quando comparados com outros que são fisicamente ativos.

As alterações que ocorrem no corpo sedentário são a redução da capacidade vital e do débito cardíaco, diminuindo a capacidade de captar e utilizar o oxigênio e a capacidade do coração bombear sangue para todo o corpo. Assim, os músculos, os órgãos e o cérebro recebem menos oxigênio, menos sangue e menos nutrientes (transportados pelo sangue).

Para tentar compensar esses déficits, as artérias contraem-se, elevando a pressão arterial que por sua vez aumenta o risco de enfarte e de formação de coágulos.

A atividade física regular reduz as chances de ocorrência de vários problemas de saúde, inclusive o risco de ter um ataque cardíaco. As possíveis respostas biológicas pelas quais a atividade física reduz as taxas de mortalidades cardiovasculares incluem as seguintes:



Agora, convido você a realizar a leitura atenta do resumo de um artigo científico sobre este tema, publicado em 2010.

Comportamentos sedentários aumentam o risco de mortalidade por doenças cardiovasculares em homens.

Autores: Warren TY, Vaughn B, Hooker SP, Sui X, Church TS and Blair SN.

O sedentarismo representa um aspecto único do comportamento humano e não deve ser visto simplesmente como o outro extremo da atividade física (AF). Por exemplo, estudos têm demonstrado que o excesso de ver TV, independentemente do nível de AF, está associando negativamente com fatores de risco metabólico. Os efeitos de longos períodos de comportamento sedentário mesmo em pessoas fisicamente ativas parecem ser caracterizados por alterações metabólicas comumente vistas em perfis diabéticos ou ateroscleróticos.

Num estudo com indivíduos adultos mostraram que eles gastam 55 a 57% do tempo diário monitorado (não incluindo o sono) em atividades sedentárias; gastam em média mais do que 3 horas por dia vendo TV, e outras 3 horas dirigindo o carro.

Todos os participantes do estudo que responderam o questionário em 1982 foram acompanhados até a data da morte ou até 31 de Dezembro de 2003. O teste estatístico de análise de regressão foi usado para medir a associação entre comportamento sedentário e mortalidade cardiovascular.

A análise multivariada incluiu controles para as medidas de idade, inatividade física (sim/não), fumo (fumante atual ou não), diabetes (sim/não) hipercolesterolêmica (sim/não) e historia familiar de evento cardiovascular (ECV) (sim/não).

Dos 7744 participantes no estudo, 377 tiveram um ECV fatal durante os 21 anos do estudo. Tempo de ver TV foi significativamente diferente entre os grupos de ausência da morte CV e o grupo de morte CV.

O aumento do risco de mortalidade CV foi observado com o aumento do tempo de dirigir carro, assim como o comportamento sedentário combinado, mas não com o tempo de TV. Participantes que reportaram dirigir autos por mais de 10 horas/semana tinham 50% a mais de risco de morrer de ECV. Participantes que reportaram mais de 23 horas de comportamento sedentário por semana tinham 37% maior risco de morte CV que aqueles que dirigiam menos de 11 horas/semana.

Outro achado importante do estudo foi que, para um dado volume de tempo dirigindo carro, homens que eram fisicamente ativos mantiveram menor mortalidade CV que homens que eram inativos. Outro estudo de comportamento sedentário determinou que homens e mulheres fisicamente ativos tinham menor mortalidade CV na presença de elevados tempos sentados.

Os mecanismos de alterações na função cardíaca, na homeostase da glicose e no metabolismo de lipídeos associados com o excessivo comportamento sedentário podem ser diferentes daqueles benefícios obtidos por atividade física regular.

Em conclusão, foi encontrado um significativo maior risco de mortalidade CV nas pessoas que dirigiam carro por mais de 10 horas/semanais e que viam TV e dirigiam carro por mais de 23 horas/semanais. Sugere-se assim que, em combinação com maiores níveis de AF, deve-se advogar pela redução no comportamento sedentário para diminuir a mortalidade CV.

Refleta um pouco... O que os autores querem dizer com: "O sedentarismo não deve ser visto simplesmente como o outro extremo da atividade física"? E por que isto é importante?



2.4 Sistema Respiratório

Exercícios regulares também beneficiam o sistema respiratório por promover respirações profundas, fortalecendo a musculatura respiratória principal e adjacente (diafragma e intercostais) e aumentando a capacidade de oxigenação do pulmão.

2.4.1 Asma

A asma é uma doença recidiva caracterizada por um processo de reação dos brônquios, no qual há diminuição do calibre dos mesmos, que afeta indivíduos de qualquer idade, causando inúmeros prejuízos à saúde e à vida diária. A melhora da condição física do asmático aumenta sua resistência e lhe permite suportar com mais tranquilidade os agravos da saúde e as crises obstrutivas.

A participação regular em programas de atividades físicas melhora da mecânica respiratória, previne e corrige alterações posturais, melhora a condição física geral e previne outras complicações pulmonares, aumentando a tolerância ao exercício e a capacidade de trabalho, e reduzindo o broncoespasmo.

Para a criança asmática, o grande benefício é permitir que ela possa participar das atividades próprias de sua idade aumentando assim sua qualidade de vida. Cabe ressaltar que a orientação para prática da atividade física deve ser adequada ao praticante asmático e não deve ser realizada durante a crise de asma.

2.5 Neoplasia e Imunidade

O corpo humano possui trilhões de células que nascem, crescem, se reproduzem e morrem em períodos regulados por atividades intra e extracelulares. Alterações nestes processos podem resultar na alteração do DNA celular e no crescimento e divisão desordenada de algumas células, o que chamamos neoplasias ou tumores. Há **tumores malignos** e benignos.

Os fatores de proteção ao câncer estão na variabilidade genética relacionada às enzimas relacionadas ao reparo do DNA, impedindo a transformação da célula normal em maligna. Alguns hábitos de vida também podem diminuir o risco de desenvolvimento tumoral tais como: não fumar, não ingerir bebidas alcoólicas em excesso, consumir diariamente frutas e verduras, diminuir a ingestão de gorduras, praticar atividade física regularmente, controlar o peso corporal, e não se expor ao sol em períodos críticos.

A atividade física regular resulta na modulação do metabolismo hormonal e das prostaglandinas, melhora o funcionamento intestinal, os níveis de antioxidantes e a eficiência do sistema imunológico. Estas alterações podem reduzir a incidência de alguns tipos de câncer e melhorar a resistência de pacientes com AIDS.

2.6 Sistemas Musculoesqueléticos (lesões, osteoporose, artrite e fibromialgia)

Atividades físicas regulares são capazes de melhorar a resistência muscular geral e localizada, força, flexibilidade, agilidade, a massa óssea e a densidade óssea e da atividade



Os **tumores malignos** são conhecidos também como câncer, a segunda causa de morte nos países desenvolvidos. Os tipos de câncer mais prevalentes na população são: de pele, pulmões, intestino, próstata, mama e útero. Os fatores de risco envolvidos no aparecimento das neoplasias malignas são: exposição a determinados tipos de vírus, como o da hepatite B (causa câncer no fígado), o vírus papiloma (causa câncer de útero), exposição à radiação (exposição solar causa câncer de pele), e contato com produtos químicos carcinogênicos (ex.: benzopireno).

neural motora. Além disto, aumenta o equilíbrio corporal e a coordenação motora, reduzindo o risco de quedas e lesões.



A falta de atividade física pode enfraquecer o sistema cardiovascular reduzindo sua capacidade de responder a movimentos repentinos ou a mudanças de posição. Pessoas sedentárias podem se sentir tontas quando se levantam repentinamente porque o sistema não consegue fornecer sangue ao cérebro num curto intervalo de tempo.

O sedentarismo também diminui a coordenação motora e a coordenação tempoespacial, podendo aumentar a propensão para quedas e acidentes. Existem até alguns estudos que demonstram que indivíduos sedentários sofrem mais atropelamentos que indivíduos ativos.

Longos períodos de inatividade tornam os músculos menos densos, menos fortes, menos resistentes e menos elásticos, tornando extremamente cansativa a execução de tarefas ou atividades aparentemente muito simples, como subir as escadas ou transportar as compras. Entre os 25 e os 80 anos, indivíduos sedentários perdem entre 40 a 50% da sua massa muscular, ao que chamamos sarcopenia.

Músculos fracos, menos resistentes e elásticos podem provocar instabilidade das articulações e problemas posturais. Por exemplo, a falta de fortalecimento dos músculos da zona abdominal e lombar é apontada como a principal causa de lombalgia (dor lombar).

A inatividade física pode comprometer também a saúde dos ossos. O osso é um tecido vivo que se remodela periodicamente, mediante estímulos dados pelo exercício. A falta de estímulos físicos irá contribuir para o enfraquecimento dos ossos, gerando a **osteopenia** e a **osteoporose**.

Artrite e artrose fazem parte do quadro de reumatismo que acomete as articulações. São doenças caracterizadas pela degeneração da cartilagem e do osso adjacente, que pode causar

Osteopenia é uma patologia que consiste na diminuição da densidade mineral dos ossos, precursora da osteoporose.

Classifica-se osteopenia quando a massa óssea é de 10% a 25% menor que a considerada normal. Se a redução da densidade óssea for ainda maior do que isso, classifica-se como **osteoporose**.

dor e rigidez articular. Existem artrites traumáticas provocadas por acidentes ou torções, metabólicas como as da gota, artrites infecciosas causadas por bactérias, etc. A artrose é um processo degenerativo de desgaste da cartilagem, e afeta sobretudo as articulações que suportam peso ou as que fazem movimentos em excesso, como por exemplo o quadril, os joelhos ou os pés.

Fibromialgia refere-se a uma condição dolorosa generalizada e crônica nos músculos que engloba uma série de manifestações clínicas como dor, fadiga, indisposição e distúrbios do sono. A fibromialgia pode envolver músculos, tendões e ligamentos, e pode prejudicar a qualidade de vida e o desempenho profissional.

2.7 Capacidade Funcional

A **capacidade funcional** é definida pela ausência de dificuldades no desempenho de certos gestos e **atividades da vida cotidiana**. A redução da capacidade funcional ocorre com o envelhecimento e se relaciona à falta ou à limitação de uma habilidade devido a aspectos orgânicos, psicológicos ou fisiológicos.

O aumento da população idosa (transição demográfica) associado ao aumento do sedentarismo e à má alimentação (transição nutricional) resultam na prevalência elevada de doenças crônico-degenerativas (transição epidemiológica), resultando no aumento de pessoas com reduzida capacidade funcional.

Apesar do envelhecimento normal propiciar uma lentidão dos processos mentais e físicos, isto não representa a perda de funções cognitivas e das habilidades motoras. Envelhecer não é sinônimo de adoecer, especialmente quando as pessoas desenvolvem hábitos de vida saudáveis.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia, a prática regular de atividades físicas constitui um excelente instrumento de saúde em qualquer faixa etária,

As **atividades de vida diária** compreendem aquelas atividades que se referem ao cuidado com o próprio corpo ou com a casa (vestir-se, fazer higiene, alimentar-se, limpar a casa, cuidar da roupa, da comida, usar equipamentos domésticos, fazer compras, usar transporte pessoal ou público, controlar a própria medicação e finanças etc).

em especial no idoso, promovendo diversos benefícios físicos e psicológicos tais como: melhora do condicionamento aeróbico, manutenção da massa magra e óssea, auxílio no controle glicêmico e do colesterol, controle da pressão arterial, melhora do equilíbrio e da marcha, melhor desempenho nas atividades da vida diária, e melhora da autoestima.

Em um posicionamento conjunto, a Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte e a Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia sugerem o ciclo mostrado na Figura 4, para explicar as alterações fisiológicas e psicológicas associadas ao processo de envelhecimento.

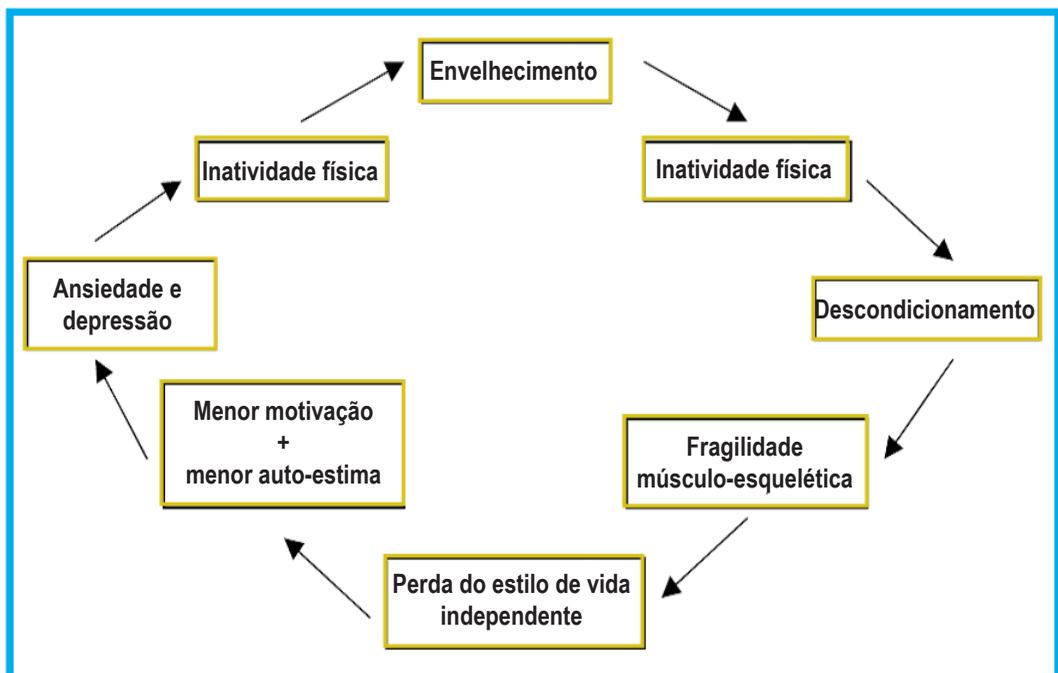


Figura 4 – Ciclo para explicar as alterações fisiológicas e psicológicas associadas ao processo de envelhecimento

2.8 Funções Mentais (ansiedade, estresse, depressão e doenças correlatas: Parkinson e Alzheimer)

O processo de envelhecimento compromete o funcionamento do sistema nervoso central, podendo alterar as funções mentais e desencadear enfermidades neuropsiquiátricas, particularmente a depressão.

Determinados fatores neurobiológicos podem conduzir à depressão de início tardio por aumentarem o risco e a vulnerabilidade do idoso à depressão. Estamos falando de fatores como:

- ▶ alterações neuroendócrinas (redução da resposta ao hormônio estimulador da tireóide);
- ▶ alterações de neurotransmissores (redução da atividade serotoninérgica e noradrenérgica). A produção diminuída de serotonina e a diminuição dos receptores para estes neurotransmissores representam fatores de vulnerabilidade à depressão no idoso;
- ▶ alterações vasculares, e processos de degeneração de circuitos corticais e subcorticais responsáveis pelo processamento e elaboração da vida afetiva e emocional. A redução da atividade cortical pré-frontal também tem sido correlacionada com depressão de início tardio.

A depressão constitui enfermidade mental frequente no idoso, comprometendo intensamente sua qualidade de vida, sendo considerada fator de risco para processos demenciais. É uma condição que coloca em risco a vida, sobretudo daqueles que têm alguma doença crônico-degenerativa ou incapacitante, pois há uma influência recíproca na evolução clínica do paciente.



A depressão exerce influência recíproca na evolução de outras doenças clínicas em geral. Por exemplo, a prevalência da depressão mostra-se bastante elevada em portadores da doença de Parkinson (40 a 60%); demência de Alzheimer (30 a 40%); acidente vascular cerebral (30 a 60%); esclerose múltipla (20 a 60%) e epilepsia (10 a 50%).

Quadros como hipotireoidismo, diabetes *mellitus*, doenças cardíacas e doenças autoimunes também possuem prevalência elevada de depressão.



Cabe lembrar que medicações de ação central podem causar sintomas depressivos, como anti-hipertensivos, antiparkinsonianos, benzodiazepínicos, além de corticóides.

Assim, é pertinente verificar se o paciente possui alguma doença clínica que esteja relacionada com a depressão e observar se o uso de algum medicamento (anti-inflamatório, anti-hipertensivo, remédio para insônia etc.) não estaria levando ao surgimento de sintomas depressivos.

A seguir, convém investigar aspectos de natureza psicológica e psicossocial, como lutos, isolamento social, abandono e outros fatores que tendem a desencadear sintomas depressivos. A intervenção psicoterapêutica, preferencialmente com profissionais especializados em idosos, ajuda a identificar os fatores desencadeadores do processo depressivo, contribuindo para a orientação dos familiares, dos cuidadores e do próprio paciente.

As estratégias de tratamento mais utilizadas são psicoterapia, intervenção medicamentosa e exercício físico. A atividade física, quando regular e bem planejada, contribui para minimizar o sofrimento psíquico do idoso deprimido, além de oferecer oportunidade de envolvimento psicossocial, elevação da autoestima, implementação das funções cognitivas, com saída do quadro depressivo e menores taxas de recaída.



Uma das vantagens do exercício físico é o efeito positivo também na prevenção e tratamento de outros agravos comuns nas pessoas idosas.

Em casos mais graves, o fato de o paciente com depressão permanecer no leito por muito tempo, sem praticar atividade física, traz prejuízos acentuados à saúde geral, particularmente no idoso.

Do ponto de vista biológico, a falta de mobilidade física compromete a atividade pulmonar e isto leva ao acúmulo de secreções nas vias respiratórias, predispondo o idoso a desenvolver pneumonias bacterianas.

Pode ainda levar ao descontrole da pressão arterial com agravamento do quadro hipertensivo, além do comprometimento da circulação periférica, da perfusão cerebral e do próprio funcionamento cardíaco. Artrose e outros distúrbios articulares também se agravam devido à falta de atividade física do idoso deprimido.

A atividade física, em particular a aeróbica, realizado com intensidade moderada e longa duração (a partir de 30 minutos) propicia alívio do estresse ou tensão, devido a um aumento da taxa de um conjunto de hormônios denominados endorfinas que agem sobre o sistema nervoso, reduzindo o impacto estressor do ambiente e com isso pode prevenir ou reduzir transtornos depressivos.

A atividade física regular deve ser considerada como uma alternativa não farmacológica do tratamento do transtorno depressivo. O exercício físico tem, em relação ao tratamento medicamentoso, a vantagem de não apresentar efeitos colaterais indesejáveis, além de sua prática demandar, ao contrário da atitude relativamente passiva de tomar uma pílula, um maior comprometimento ativo por parte do paciente que pode resultar na melhoria da autoestima e autoconfiança.

Idosos fisicamente ativos podem interagir mais e estabelecer relações com aqueles que entram em contato em razão da própria atividade física. Do ponto de vista da saúde mental, no idoso, a lentificação psicomotora e a não mobilidade física provocam baixa autoestima, diminuição da sua participação na comunidade e a redução do círculo das relações sociais. Como consequência, o sofrimento psíquico, a sensação de incapacidade funcional e os sentimentos de isolamento e de solidão são agravados.



Por outro lado, a atividade física tem sido associada a vários fatores favoráveis a uma melhor qualidade de vida no idoso, gerando melhor perfusão sanguínea sistêmica e, particularmente cerebral, melhorando a capacidade cognitiva.

E mais, o benefício da atividade física na redução dos níveis de hipertensão arterial, na melhora da capacidade pulmonar e na prevenção de pneumopatias é evidente.

Ganho de força muscular e de massa óssea e desempenho mais eficiente das articulações são outros benefícios que o idoso obtém com a prática regular e adequada de atividade física, constituindo-se em importante fator de prevenção de quedas e outros acidentes, que também se apresentam como comorbidades em relação à depressão.

A atividade física, sobretudo quando praticada em grupo, eleva a autoestima do idoso, contribui para a implementação das relações psicossociais e para o reequilíbrio emocional. Capacidade de atenção concentrada, memória de curto prazo e desempenho dos processos executivos (planejamento de ações sequenciais logicamente estruturadas e capacidade de autocorreção das ações) constituem funções cognitivas imprescindíveis na vida cotidiana e que são estimuladas durante a prática de exercícios bem planejados.





Hora de praticar

Com base no que você estudou nesta Unidade 2, responda todas as questões propostas e envie suas respostas ao fórum de discussão *Hora de praticar 2*.

1. Analise as questões abaixo, indicando “V” para verdadeiro e “F” para falso.

1.1 () Colesterol HDL é uma classe de lipoproteínas de alta densidade e é considerado o “colesterol ruim”.

1.2 () Histórico familiar, idade e sexo são considerados fatores de risco não modificáveis para doenças cardiovasculares.

1.3 () Baixos níveis de atividades físicas característicos da sociedade em que vivemos têm sido consistentemente associados a diversos distúrbios de saúde.

1.4 () A adoção de um estilo de vida fisicamente ativo atua favoravelmente na prevenção das DCNT mas não apresenta efeito no tratamento de indivíduos que já são portadores das doenças.

1.5 () O excesso de peso corporal relacionado ao excesso de massa gorda é um dos principais fatores de risco para desenvolvimento de DCNT.

1.6 () Hoje em dia mais da metade da população mundial está acima do peso ideal, mas a obesidade ainda não afeta a população de crianças e adolescentes no Brasil.

1.7 () No diabetes tipo 2 o corpo do indivíduo continua produzindo insulina, mas seu organismo fica resistente à sua ação, tendo como resultado a glicemia elevada.

1.8 () A hipertensão arterial é um agravo perigoso pelo fato de ser silencioso, podendo levar a problemas sérios ao coração, aos rins e à visão, aumentando o risco de derrame cerebral.

1.9 () A implementação de programas de atividades físicas para a população acarretará em menor número de internações, menor gasto do governo com saúde e menos mortes por doenças cardiovasculares.

1.10 () A prática regular de atividade física/exercício físico pode beneficiar os sistemas muscular e esquelético, mas, nestes casos, a atuação deve ser feita pelo fisioterapeuta e não pelo professor de Educação Física.

Hora de praticar



Refleta sobre o tema e responda de forma completa e objetiva:

2. Procure na disciplina *Medidas e Avaliação em Educação Física* (Módulo 4) e indique as medidas recomendadas para a indicação de problemas com o peso corporal em crianças e jovens em idade escolar.

3. Com base na disciplina *Nutrição Aplicada à Educação Física* (Módulo 4), cite quais as recomendações para uma alimentação saudável e balanceada.

4. Retome a disciplina *Fundamentos Fisiológicos da Educação Física* (Módulo 3) e, com base nela, cite as principais adaptações agudas e crônicas geradas com a prática regular de atividades físicas aeróbicas e anaeróbicas.

5. Explique a sentença: “O sedentarismo representa um aspecto único do comportamento humano e não deve ser visto simplesmente como o outro extremo da atividade física. Estudos têm demonstrado que o excesso de ver TV, independentemente do nível de AF, está associando negativamente com fatores de risco metabólico”.



Finalizando os estudos da Unidade 2, percebemos facilmente que o avanço tecnológico propiciou a diversas atividades, que antes eram realizadas com algum nível de esforço físico, serem agora realizadas sem movimentação corporal. Telefones sem fio, controle remoto para os mais diversos eletrodomésticos, carros que só faltam dirigir automaticamente, internet, dentre outros, são pequenos exemplos em meio a uma infinidade de outros. Por outro lado, esses baixos níveis de atividades físicas, característicos da sociedade em que vivemos, têm sido consistentemente associados a diversos distúrbios de saúde, principalmente as denominadas Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT).

Alguns dos problemas de saúde associados aos baixos níveis de atividades físicas (condição também chamada de sedentarismo e de hipocinesia) incluem a Obesidade, Diabetes Mellitus Tipo 2, Hipertensão Arterial, Doenças Cardiovasculares, Doenças do Sistema Musculoesquelético, alguns tipos de Câncer, dentre outras. A boa notícia é que a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo atua favoravelmente na prevenção das DCNT e também no tratamento daqueles indivíduos que já são portadores.

O excesso de peso corporal relacionado ao excesso de massa gorda é um dos principais fatores de risco para desenvolvimento de DCNT no mundo ocidental.

Atualmente, mais da metade da população mundial está acima do peso ideal, tanto em países desenvolvidos como nos em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Aumentando essa problemática, hoje em dia a obesidade afeta também a população de crianças e adolescentes.

Em relação à atividade física, é sabido que adultos ativos apresentam menor gordura corporal quando comparados aos não ativos. Adicionalmente, a combinação da dieta com exercícios físicos é a medida comportamental de escolha para redução de peso, e continuar nos exercícios é um dos melhores preditores de manutenção do peso perdido após a dieta.

O diabetes tipo 2, em geral, é adquirido devido a hábitos inadequados de vida (inclusive o sedentarismo) e o corpo do indivíduo continua produzindo insulina, mas seu organismo fica resistente à sua ação, tendo como resultado a glicemia elevada. Embora a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo seja um elemento chave na prevenção e tratamento do diabetes tipo 2, a maioria das pessoas acometidas por essa DCNT não são regularmente ativos.



A Hipertensão Arterial é uma condição caracterizada por níveis de pressão arterial elevados e sustentados. Este agravo é ainda mais perigoso pelo fato de ser silencioso, podendo levar a problemas sérios no coração, nos rins, na visão, e aumentar o risco de derrame cerebral. É bem constatado que indivíduos fisicamente ativos apresentam valores de pressão arterial inferiores, quando comparados a indivíduos sedentários. De forma importante, diversas organizações de saúde indicam a adoção de um estilo de vida ativo como tratamento não medicamentoso da Hipertensão Arterial.

O sedentarismo é um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento de doenças cardiovasculares no organismo, e, por outro lado, doenças coronárias são a principal causa de mortes no Brasil. Em última análise, a implementação de programas de atividades físicas para a população acarretará em menor número de internações (e menor gasto do

governo com saúde) e menos mortes por doenças cardiovasculares.

Outras DCNT como alguns tipos de câncer, colesterol elevado, doenças dos sistemas muscular e esquelético e até mesmo a saúde mental podem ser melhoradas mediante a prática regular de atividade física/exercício físico, abrindo um importante campo para os professores de Educação Física atuarem.

Em síntese, a maioria das DCNT apresenta associação com o sedentarismo e, em contrapartida, a prática regular de atividade física ajuda a prevenir e tratar estas doenças. De fato, a maior parte da população já sabe dos benefícios em adotar um estilo de vida ativo, entretanto, apenas um pequeno percentual pratica atividades físicas regularmente. Portanto, fica nítido o importante papel do profissional de Educação Física em aumentar os níveis de atividade física da população. Com isso, esse profissional poderá evitar o aparecimento de DCNT e auxiliará na redução dos custos assistenciais em saúde.



Resposta da Hora de praticar (autoavaliação)

Vejam se você aprendeu a utilizar adequadamente as tabelas de cálculo do IMC:

1. A classificação de um adulto homem de 18 anos com 1,70m de altura e 95kg de peso corporal é: OBESO. Veja, o cálculo é simples. Começamos por elevar a altura ao quadrado: $1,70\text{m} \times 1,70\text{m} = 2,89\text{ m}^2$. Agora usamos a fórmula do IMC = $95\text{ kg} / 2,89\text{ m}^2$, o que produz um resultado de $32,87\text{ kg /m}^2$. Pela tabela de adultos, valores acima de 30 são considerados obesos.

2. A classificação de uma menina de 10 anos com 1,30m de altura e 40kg de peso corporal é: SOBREPESO. O cálculo do IMC é o mesmo. $\text{IMC} = 40\text{ kg} / 1,69\text{ m}^2$, o que produz um resultado de $23,67\text{ kg /m}^2$. Pela tabela de crianças e adolescentes, meninas de 10 anos com valores acima de 19,86 são consideradas com sobrepeso. (caso o resultado fosse acima de 24,11 ela seria considerada obesa).

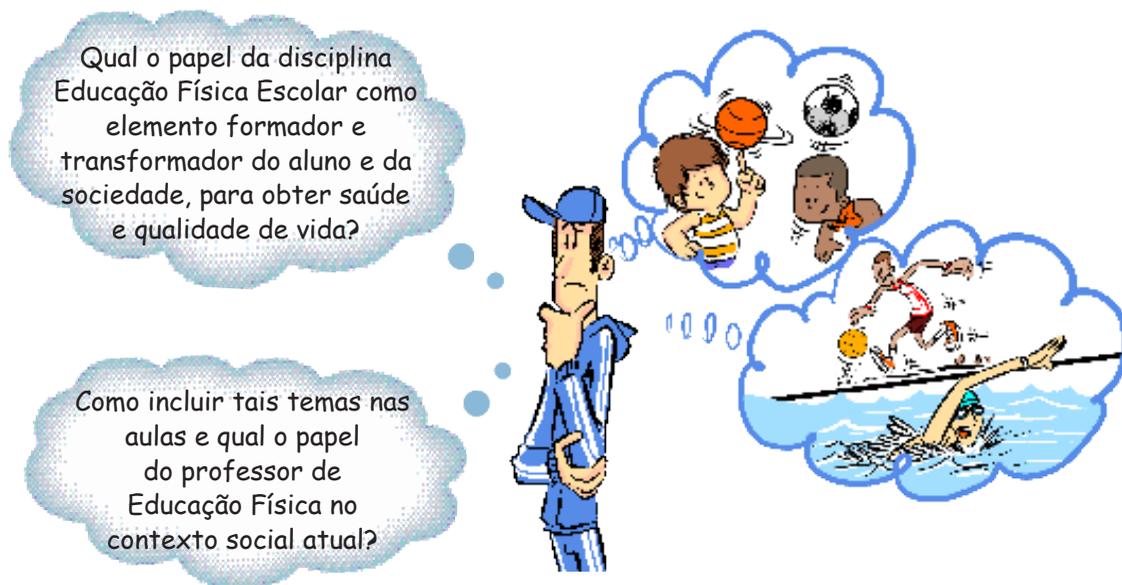
3. E você como está? Caso seu IMC esteja abaixo de 25 PARABÉNS! Mas, caso esteja superior a 25, ATENÇÃO! Você pode estar no grupo de risco para desenvolvimento da obesidade e outras DCNT. Exercite-se e cuide de sua alimentação.

UNIDADE 3

O Papel da Educação Física na Promoção da Saúde

Até aqui, vimos que a prática regular de atividade física promove bem-estar físico, emocional, mental e social. Assim, a Educação Física deveria ser uma das principais disciplinas responsáveis por estudar e buscar a integração corpo, mente e sociedade, objetivando a promoção da saúde em seu contexto mais amplo.

Com isso em mente, pense no seguinte:



Veja que faremos muitas reflexões importantes, nesta última unidade da nossa disciplina!

OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- debater sobre o papel da disciplina Educação Física Escolar como elemento formador e transformador do aluno e da sociedade para a obtenção de saúde e qualidade de vida;
- propor alternativas de como incluir os temas de saúde e qualidade de vida nas aulas educação física escolar;
- discutir o papel do professor de Educação Física no contexto social atual.



3.1 Sociedade, Bem-estar Físico, Mental, Emocional e Social

Sociedades modernas são caracterizadas por aglomerados urbanos com grande poluição ambiental (do ar, da água, visual, auditiva), altos níveis de estresse, baixos níveis de **atividade física**, alimentação inadequada e má qualidade de vida para a maioria da população. A presença destes fatores de risco amplia as chances de desenvolvimento das DCNT.

A **atividade física** pode ser entendida como qualquer movimento corporal que resulte em gasto energético. A atividade física tem componentes e determinantes de ordem biopsicossocial, cultural e comportamental, e pode ser exemplificada por: jogos, lutas, danças, esportes, exercícios físicos, atividades laborais e deslocamentos.

O aumento da prevalência das DCNT gera graves impactos pessoais, sociais e econômicos, pois estas doenças, quando não matam, deixam sequelas que diminuem a qualidade de vida e causam redução significativa na capacidade de trabalho e na renda do indivíduo, agravando a situação de pobreza nas populações mais vulneráveis.



Sabemos que os fatores de risco e as DCNT poderiam ser prevenidos por meio da modificação dos condicionantes e determinantes do processo de adoecimento, principalmente pela promoção, informação e educação em saúde com ênfase nos estilos de vida e hábitos saudáveis.

Entretanto, a adoção de hábitos saudáveis e a manutenção da saúde não é apenas uma escolha individual. A produção da saúde ou da doença é indissociável da forma como a sociedade está organizada e de seus valores. Nas últimas décadas, tornou-se mais e mais importante cuidar da vida de modo que se reduza a vulnerabilidade ao adoecer e as chances de que as DCNT sejam produtoras de incapacidade, sofrimento crônico e morte prematura.



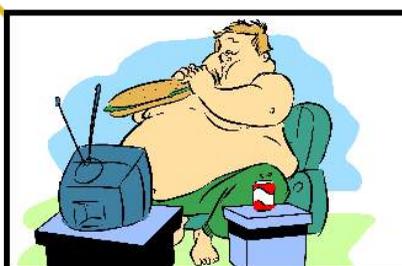
O modelo de promoção e cuidado da saúde deve priorizar ações de melhora da qualidade de vida dos sujeitos e coletividades, em que todos sejam partícipes na promoção da saúde, mobilizando recursos políticos, humanos e financeiros que extrapolam o setor da saúde. Toda a sociedade deve se mobilizar na formulação de intervenções criativas e inovadoras

que propiciem as escolhas saudáveis e a saúde como direito humano e de cidadania.

Abaixo, observe alguns dados alarmantes sobre o sedentarismo e as doenças crônicas no Brasil.

26,3% da população adulta das capitais brasileiras são sedentários e 84% são insuficientemente ativos no lazer.

56,3% da nossa população adulta têm excesso de peso.



A perda econômica estimada entre 2005 e 2015 na produção nacional causada por mortes prematuras de trabalhadores por DCNT é 49 bilhões de dólares.

60% de todas as mortes e 66% dos anos de vida perdidos por incapacidade são causados por DCNT.



Assim, seja pelo reconhecimento da importância dos determinantes sociais da saúde, seja pela perspectiva de seus efeitos no desenvolvimento do país, a promoção da saúde e a prevenção e controle das DCNT são eixos prioritários para a redução da vulnerabilidade da saúde pública e defesa de uma vida saudável.

Agora que sabemos que um dos grandes problemas modernos é o sedentarismo, e que o baixo nível de atividade física é fator decisivo no desenvolvimento de DCNT, precisamos desenvolver iniciativas que promovam mudanças sustentáveis no estilo de vida, levando os indivíduos a incorporar a prática da atividade física ao seu cotidiano.

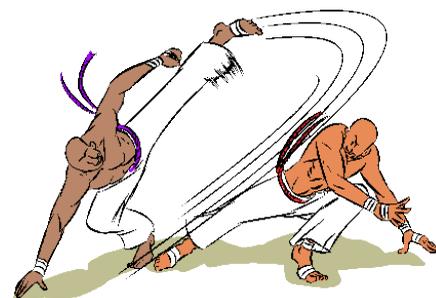
Para que possamos almejar o sucesso em promover atividade física, precisamos primeiro entender porque os indivíduos estão se tornando mais sedentários. Vamos conhecer alguns aspectos históricos da atividade física.

3.2 Aspectos Históricos da Atividade Física

Retornando aos primórdios da humanidade, durante o período pré-histórico, o homem dependia de sua força, velocidade e resistência para sobreviver. Suas constantes migrações em busca de moradia e alimentação o obrigava a realizar longas caminhadas, durante as quais lutava, corria e saltava, ou seja, era um ser extremamente ativo fisicamente.

Já nas sociedades antigas a atividade física passou a ser usada como conteúdo estruturado que compunha as atividades de higiene, terapia e como treinamento de lutadores e preparação para a guerra; cada sociedade incorporou ainda alguns aspectos específicos à sua prática. Por exemplo:

- ▶ Na China, no ano 3000 a.c., a atividade física já era entendida e desenvolvida como ciência.
- ▶ Na Índia, entendia-se a atividade física dentro de um contexto integrador entre corpo e mente, em que se originou a prática do yoga.
- ▶ No Egito, incorporou-se ao corpo o sentido cultural.
- ▶ Mais tarde, na Grécia, o conceito de moral integrou-se ao corpo e a atividade física era desenvolvida na forma de ginástica que significava “a arte do corpo nu”.
- ▶ Em Roma, o conceito de saúde incorporou-se à atividade física.
- ▶ No Brasil, a atividade física era realizada pelos índios em seus movimentos naturais e, com a chegada dos europeus começou a introduzir os conceitos vigentes à época, mesclando-se ainda à cultura dos negros escravos, como a capoeira.



A atividade física escolar na forma de jogos, danças e ginástica surge na Europa no início do século XIX, com diversos métodos de exercícios físicos propostos por vários autores. Vejamos a evolução histórica, no Brasil.



1851

Uma lei inclui a ginástica no currículo escolar. Nesta época, os programas de atividade física têm início, alicerçados em bases médicas, procurando formar o indivíduo com uma boa postura, aparência e qualidades físicas.

década de 1930

Com a implantação do Estado Novo, surge a tendência militar nos programas de atividade física escolar.

final da década de 1940

Inspirada no discurso liberal da escolanova, a Educação Física iniciou o seu ingresso na área pedagógica.

a partir dos anos 1970

Por influência do sucesso de algumas equipes desportivas no exterior, surge a tendência de formar equipes desportivas competitivas pela Educação Física.

1998

A Educação Física é regulamentada como profissão. A partir deste momento, podemos iniciar a discussão sobre o papel da Educação Física no contexto atual da sociedade brasileira

Para pensar... Busque na disciplina *Fundamentos da Educação Física* (Módulo 2) as raízes históricas gerais da Educação Física.

Depois, faça uma reflexão que ajude a entender o que acontece na nossa sociedade moderna, na qual a maioria de seus cidadãos não atinge o mínimo recomendado de atividade física para promover a saúde.



3.3 Educação Física, a Sociedade Atual e a Qualidade de Vida

A **Educação Física** se preocupa com o relacionamento entre o movimento humano e outras áreas da educação. Ela seleciona e problematiza temas da cultura corporal de forma a introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que irá produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida.



Apartir de todo referencial teórico estudado até o momento, podemos inferir que a maioria dos indivíduos das sociedades atuais não possui qualidade de vida. E a qualidade de vida é um fenômeno que se inter-relaciona com diversas dimensões do ser humano.

Apesar de a atividade física ser um pilar essencial para que se tenha qualidade de vida, grande parte da literatura científica da Educação Física e das Ciências do Esporte, não especifica de forma clara as definições conceituais e operacionais relativas ao constructo “qualidade de vida”.

A falta de um consenso em torno de sua definição tem levado muitos estudiosos a empregar o termo “qualidade de vida” de forma reduzida, desconsiderando sua riqueza e complexidade, dificultando sua compreensão e interpretação.



Pois é, geralmente, associam-no ao conceito restrito de saúde, no sentido de ausência de doenças e de bem-estar físico, relacionando qualidade de vida a fatores morfofisiológicos decorrentes da atividade física.

A Organização Mundial de Saúde, buscando uma concepção mais abrangente, definiu qualidade de vida como a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e do sistema de valores nos quais ele vive, considerando seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações.

Qualidade de vida representa uma tentativa de nomear algumas características da experiência humana, sendo ele o fator central que determina a sensação subjetiva de bem-estar. E mais, ela consiste na posse dos recursos necessários para a satisfação das necessidades e desejos individuais, a participação em atividades que permitem o desenvolvimento pessoal, a autorrealização e a possibilidade de uma comparação satisfatória entre si mesmo e os outros.



Qualidade de vida se refere ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental. Pressupõe uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera como seu padrão de conforto e bem-estar, em que o modo e as condições de vida inter-

relacionam-se com os ideais de desenvolvimento sustentável, ecologia humana e democracia.



Parâmetros subjetivos (bem-estar, felicidade, amor, prazer, inserção social, liberdade, solidariedade, espiritualidade, realização pessoal) e objetivos (satisfação das necessidades básicas e das necessidades criadas pelo grau de desenvolvimento econômico e social de determinada sociedade tais como: alimentação, acesso à água potável, habitação, trabalho, educação, saúde e lazer) interagem dentro da cultura para constituir a noção contemporânea de qualidade de vida.

É neste sentido que devemos pensar o papel da educação física na sociedade atual, preparando os cidadãos para ter saúde e qualidade de vida.

3.3.1 O Papel da Educação Física na Promoção da Saúde

A saúde não é o único elemento, mas é um dos componentes fundamentais para se ter qualidade de vida. E a Educação Física é a profissão que tem a maior responsabilidade de prestar serviços relacionados à atividade física, ao desenvolvimento motor e humano, e à aptidão física para o bem-estar e a saúde.

A atividade física melhora as condições de saúde dos indivíduos uma vez que diminui as doenças, aumenta a expectativa de vida, melhora o bem-estar, eleva a autoestima etc.

A saúde é apenas uma relação biológica de causa e efeito?

Não, a saúde não fica restrita a essa relação, pois o homem é um ser histórico e, como tal, as questões que lhe dizem respeito devem ser consideradas.

Nesta perspectiva ampliada, a questão da saúde ganha novos contornos e uma discussão mais adequada sobre o tema deve levar em conta o contexto socio-histórico mais amplo, o qual é resultado de diferentes formas de organização social. Assim, a discussão sobre a saúde envolve as dimensões biológica, social,

cultural e econômica, mas também deve considerar o bem-estar mental do indivíduo.

Crises decorrentes do sentimento de perda, frustração, despersonalização e alienação devem ser levadas em conta no processo de construção da saúde. Todo indivíduo possui mecanismos de interpretação do fenômeno da doença e da morte que servem para reafirmar os valores sociais e torná-los aceitáveis, mas também para propor orientações para a ação curativa ou preventiva.

Assim, podemos pensar em um conceito amplo de saúde, o qual propõe quatro componentes que interagem entre si e que são identificados nas causas e fatores básicos de morbidade e de mortalidade: 1) a biologia humana (incluindo a psicologia), 2) o meio ambiente, 3) o estilo de vida e 4) a organização da atenção à saúde.



Entender esta pluralidade é fundamental para que se possa atuar na promoção da saúde. A grande maioria de nossas crianças e jovens (96% das crianças, entre e 10 a 14 anos, e 81% dos adolescentes, entre 15 a 17 anos) frequentam a escola. Assim, a escola é o ambiente propício para se desenvolver ações de promoção da saúde, pois o conceito de educação para a saúde pode ser aplicado em grande escala à população em formação.

A infância e a adolescência são períodos extremamente críticos para a saúde. Durante a transição da infância para a vida adulta, os adolescentes experimentam importantes mudanças biológicas, cognitivas, emocionais e sociais, buscam independência dos pais e começam a tomar decisões sobre sua própria vida.

Esta fase da vida é um importante momento de ganho de autonomia e de adoção de novas práticas e comportamentos; também é um momento de exposição a diversas situações e **riscos** para a saúde.

Os **comportamentos de risco** em geral têm início na adolescência e são multidimensionais: incluem tabagismo, consumo de bebidas alcoólicas, consumo inadequado de frutas e vegetais, inatividade física e incapacidade de manter um peso corporal saudável.



Particularmente neste contexto é que a Educação Física tem uma contribuição educacional relevante para todos os indivíduos. Ainda mais ao saber que o desenvolvimento e estabelecimento dos hábitos e comportamentos que ocorrem durante esta fase são perpetuados por toda a vida.

Muitas das exposições aos fatores de risco comportamentais, causas de incapacidades e sequelas e da definição do perfil de risco na idade adulta, podem ser significativamente reduzidos, por intermédio de políticas públicas de prevenção e promoção da saúde desenvolvidas para crianças e adolescentes.



Assim, a população jovem é um grupo prioritário para promoção da saúde em todo o mundo. Informações confiáveis que permitam conhecer a magnitude dos fatores de risco e proteção à saúde, orientar intervenções em saúde adequadas ao adolescente e avaliar o impacto das mesmas são fundamentais.

Com uma variedade de objetivos, de curto e longo prazo, a Educação Física precisa estabelecer prioridades para cada faixa etária, ou série, e situação específica para cada período ou situação de vida, principalmente, aquelas que mais necessitam.

A disciplina Educação Física deve ainda assegurar a continuidade e progressão da educação para aptidão física, saúde e qualidade de vida.

E com que objetivo a Educação Física deve fazer isso?

Bem, o propósito é ensinar sobre os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde, levando os indivíduos a se tornarem independentes nestes assuntos e propensos a escolherem estilos de vida mais ativos, discutindo objetivos, conteúdos e estratégias para implementar a ideia de “educar para atividade física, saúde e qualidade de vida”.



Para pensar melhor sobre o assunto, procure na literatura científica e na internet quais são as populações mais vulneráveis ao sedentarismo.

Mas devemos nos lembrar do contexto educacional mais amplo, incluindo a Educação Física com sua característica multidisciplinar, em que o homem, cada vez mais, deixa de ser percebido como um ser essencialmente biológico para ser concebido sob uma visão mais abrangente, na qual se consideram os processos sociais, históricos e culturais.

Faz pouco sentido centrar a ideia de saúde na dimensão estritamente orgânica, física ou biológica. Saúde não é um conceito universal, ao contrário, varia conforme as diferentes condições sociais. Ela se refere a um processo, o qual resulta das possibilidades sociais, culturais, econômicas, políticas, por exemplo, acesso ao trabalho, aos serviços de saúde, à moradia, à alimentação, ao lazer.

Assim, resumidamente, a disciplina de Educação Física pode ser dividida em duas partes: 1) a saúde sob a perspectiva das ciências biológicas, e 2) a saúde como constructo social, histórico e cultural, considerando o universo social no qual está inserida.

3.4 O Papel do Profissional de Educação Física no Contexto Atual

Falar sobre a saúde no contexto atual significa perguntar sobre quem tem acesso a ela. Sua promoção está vinculada ao desenvolvimento econômico e à distribuição de renda. A incidência de doenças varia segundo a classe social, o grupo étnico, o universo urbano e rural, a constituição da família, o desempenho dos diferentes papéis sociais, os processos de socialização, a violência, as condições de trabalho.

Há uma relação bastante estreita entre as doenças e as novas necessidades introduzidas pela sociedade industrial. A dinâmica deste universo faz emergir novas questões e demandas tais como: o discurso ecológico; a disseminação das perturbações mentais; as dificuldades de acesso aos bens e serviços; os problemas de comunicação; o aumento da competitividade...



Pare um minutinho e pense: quais as outras disciplinas curriculares podem ser articuladas à educação física para promover saúde e qualidade de vida no ambiente escolar? Você saberia citar exemplos específicos de algumas ações interdisciplinares?



Essas são questões que direta ou indiretamente relacionam-se ao mundo da saúde.



Atualmente a existência humana não mais é incorporada num universo significativo, mas resulta numa atitude instrumental reforçada e interiorizada por um sistema social fundado na funcionalidade, na eficácia, na produtividade e no lucro.



A promoção da saúde corresponde a um processo que permite às pessoas adquirir maior controle sobre sua própria saúde e, ao mesmo tempo, procurar melhorá-la. A saúde vista como a magnitude em que, por um lado, um indivíduo ou grupo pode realizar suas aspirações e satisfazer suas necessidades e, por outro, mudar seu entorno ou enfrentá-lo deve ser o objetivo de todos os profissionais da área de saúde, incluindo os profissionais de educação física.

A sociedade capitalista moderna enfatiza o consumo, a competitividade e o individualismo. Conceber a saúde de um ponto de vista isolado das relações de poder significa incorrer em uma leitura ingênua do mundo social. Devemos ter a preocupação de resgatar e articular as dimensões sociais, pessoais e físicas.



Pense sobre isso... Na sociedade de consumo atual, em que o papel desempenhado pelos meios de comunicação de massa é da maior importância, como se coloca o problema da saúde dos indivíduos?

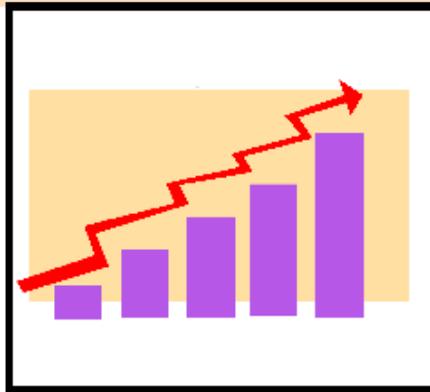
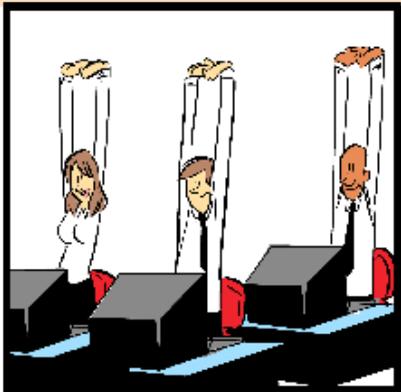
A imagem **corporal** resulta tanto da experiência motora, quanto, e talvez, sobretudo, da sensibilidade sexual motivada pelos desejos, prazeres e sonhos.

Hoje, vemos na televisão e lemos nos jornais e nas revistas uma verdadeira veneração ao corpo esculpido, belo e sedutor. Este padrão **corporal** é produzido e difundido pelos veículos de comunicação. Valoriza-se a aparência, a sedução, o fascínio.

Assim, seja como objeto, mercadoria ou força de trabalho, o corpo é moldado e aperfeiçoado, tornado apto à produção, domesticado para favorecer o aumento da produtividade. E as estratégias de valorização excessiva do corpo, com o surgimento de novos produtos e de novas necessidades, tornam-no, cada vez mais, um produto privilegiado da lógica industrial.

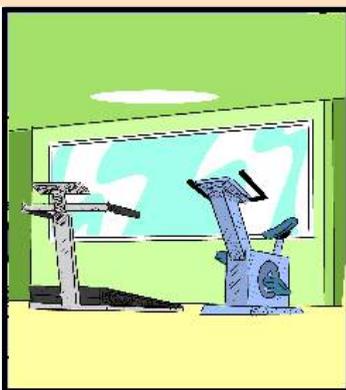
Vamos pensar sobre as ginásticas nos locais de trabalho (ginástica laboral), que sempre foram acompanhadas do discurso da saúde...

Será que elas não visam, principalmente, ao aumento da produtividade?



Pensemos agora na formação profissional voltada para a iniciativa privada, onde proliferam as academias, os hotéis, os clubes, os “*personal trainers*”...

Será que os profissionais que atuam nestes segmentos não estão reproduzindo a política voltada para o consumo e para os interesses das indústrias de cosméticos, de equipamentos, de beleza e de lazer?



Embora os discursos empregados utilizem a saúde como aspecto legitimador, a utilização das diferentes técnicas de treinamento físico tem uma preocupação maior com a estética corporal.



Você já percebeu tudo isso? Já se questionou, anteriormente, sobre o seu papel transformador como profissional de Educação Física?

Cabe questionar... se estas estratégias se desenvolvem para melhorar a qualidade da Educação Física ou se constituem, apenas, em estratégias de mercado.

Basta um breve olhar nas dimensões assumidas pelo mercado do corpo, sob a forma de revistas, cirurgias plásticas, programas televisivos, etc.

O moderno e bem informado profissional de Educação Física deve objetivar a promoção de atividades físicas, privilegiando os determinantes de ordem biopsicossociais, comportamentais e ambientais, contribuindo como um dos meios para que as pessoas fiquem mais próximas ao polo positivo da saúde. Agora, precisamos refletir sobre muitos pontos importantes:

A saúde é uma preocupação da aula de Educação Física. Mas como formular na aula de Educação Física os objetivos referentes à promoção da saúde? Isto é, como enquadrar os objetivos da saúde num quadro mais vasto de formulação de objetivos pedagógicos?

Justifica-se definir estrategicamente a aula de Educação Física como um espaço da intervenção relativa à saúde, em detrimento de outros aspectos igualmente importantes, como o são a formação e desenvolvimento motor e corporal de crianças e jovens?

Dentro das limitações de tempo de uma aula de Educação Física, como programar uma atuação que forneça a quantidade adequada de atividade física necessária para se processarem os benefícios à saúde de crianças e jovens?



É claro que cumpre à escola e à aula de Educação Física um papel importante neste esforço. Neste sentido, a perspectiva pedagógica da educação para a saúde identifica-se com os interesses da saúde pública quanto à necessidade de promover

a atividade física, de forma a que a prática regular, com estímulos adequados, possa ser mantida ao longo da vida.

A escola é um local de definição e desenvolvimento de estratégias de promoção da atividade física e de educação para saúde e, neste contexto, a aula de Educação Física assume papel privilegiado.

Para muitas crianças, a escola se constitui na única oportunidade de acesso às práticas de atividades físicas. Principalmente para as crianças de classes sociais mais baixas, a escola, muitas vezes, se configura como a referência cultural mais significativa de suas vidas.

O aumento do tempo destinado à atividade física deverá ser conseguido, também, à custa do tempo consagrado à atividade regular fora da aula de Educação Física. Isto é, nas atividades extracurriculares e nas atividades comunitárias.

Além da frequência da prática e da sua duração, outro aspecto que necessita ser conhecido e controlado é a intensidade ideal da atividade física necessária para provocar a associação entre dose e resposta em relação aos benefícios à saúde.

Como consumidores, temos a percepção dos benefícios em termos de resultados finais. Estes valores podem constituir um grande obstáculo para adquirir um compromisso com a atividade física ao longo da vida. Como professores de Educação Física, devemos encontrar valores orientados para o processo. Ou seja, enfatizar que os benefícios da atividade física não são objetivos finais a serem alcançados, mas sim direções de viagem nas quais devemos sempre nos mover.



Já vimos esta informação antes. Então, vamos relembrar: qual é mesmo a recomendação mínima de atividade física para promover a saúde em crianças e adolescentes?

O profissional da Educação Física é qualificado para ajudar as pessoas a se tornarem fisicamente mais ativas, realizar prescrições individualizadas de atividade física e otimizar a infraestrutura e o meio ambiente, de forma a permitir a adoção e manutenção de ações individuais, comunitárias, regionais, nacionais e globais que resultem na redução da inatividade física e da morbimortalidade associada a este comportamento.



A adoção de estilo de vida ativo fisicamente irá proporcionar mudança de comportamento dos indivíduos. Além disso, poderíamos proporcionar modificações no meio ambiente, mediante a criação de espaços adequados para prática de atividade física.

Finalmente, as constatações da influência dos fatores genéticos, não apenas nos níveis de aptidão física das pessoas, como também no nível de atividade física habitual e participação em exercícios, levam-nos a acreditar que os atuais estudos sobre o genoma humano podem, também, contribuir para sedimentar a relação atividade física e saúde.

3.5 Perspectivas e Desafios da Educação Física na Sociedade Atual



Este modelo prioriza ações de melhoria da qualidade e do acesso aos serviços prestados no **SUS** e da qualidade de vida dos sujeitos e coletivos, estando em consonância com os objetivos propostos pelas políticas nacionais em saúde.

A Educação Física nunca teve um momento tão privilegiado como o atual. Hoje em dia somos muito valorizados como promotores de saúde. Ganhamos até o direito de atuar dentro do **Sistema Único de Saúde (SUS)** nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), no Programa Saúde da Família (PSF).

Essa foi uma grande conquista da nossa profissão e um passo fundamental para resgatar o entendimento ampliado de saúde e criar um ambiente multiprofissional de corresponsabilidade quanto à promoção, proteção e recuperação da saúde, e prevenção e controle das DCNT.

Também temos grandes oportunidades de atuar na formação de talentos esportivos e na administração de grandes eventos como a Copa do Mundo em 2014 e dos Jogos Olímpicos em 2016.

A seleção e o treinamento de novos talentos esportivos passarão pelo ambiente escolar, pois é lá que se encontram a maioria de nossas crianças. Mas os professores de Educação Física escolar deverão estar atentos a estes jovens talentos,

sem deixar de lado o caráter inclusivo e formativo das aulas de Educação Física.

O profissional da Educação Física poderá auxiliar no entendimento e na disseminação de informação e educação sobre o impacto da atividade física na agenda de prioridades nacionais, tanto para os outros profissionais de saúde quanto para a população, otimizando a capacidade técnica para realizar treinamentos, recomendações e disseminação de exemplos bem sucedidos que capacitem as pessoas a viverem de maneira mais ativa e saudável.

Poderá ainda ampliar, diversificar e sistematizar a realização de atividades físicas de forma contínua nos PSF, adaptando-as à cultura e à população local. Deverá buscar a visão de promoção da saúde que abarque todas as possibilidades, potencialidades e complexidades de uma ação multidisciplinar. Também deverá propor uma estratégia ampla e efetiva para a melhoria da saúde na população, que possibilite responder às necessidades sociais em saúde no Brasil.

Entretanto, podemos perceber que todas estas possibilidades de atuação trazem consigo enormes responsabilidades e desafios. O profissional de Educação Física, além de bem formado nos conhecimentos científicos, deve estar atualizado e informado sobre o contexto social em que a prática da atividade física irá ocorrer.

Mas, qualquer que seja nosso campo de atuação, a incorporação do estilo de vida ativo na maioria da população será sempre um dos nossos objetivos. E, ao pensar em promover estilos de vida mais ativos para a população, devemos considerar todos os fatores que contribuem para que os indivíduos adotem suas escolhas de ser ou não ser ativos fisicamente.

Agora, observe a Tabela 1, a seguir. Veja quantos fatores influenciam a “escolha” de se praticar ou não uma atividade física. Identifique os que mais estão relacionados à realidade de seus alunos.



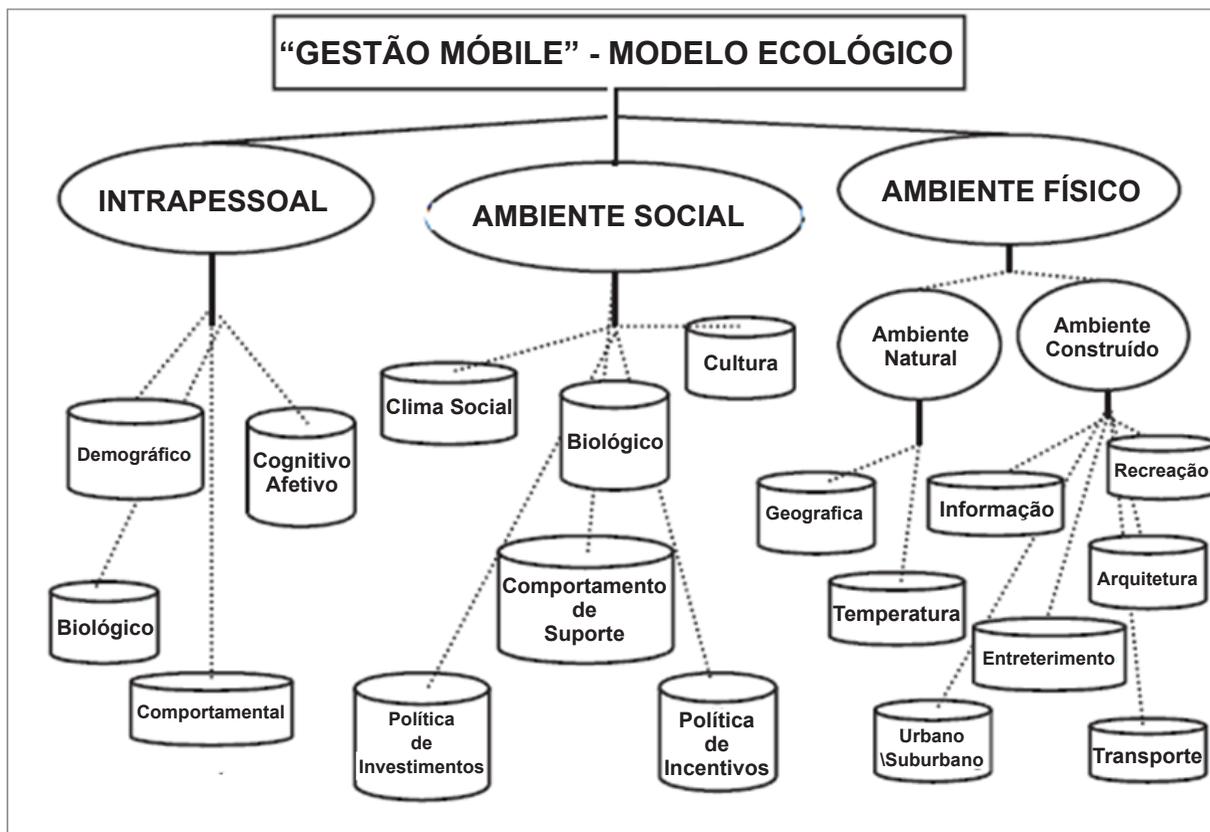


Tabela 1 – Modelo Ecológico de Influências na atividade física (adaptado de SALLIS e OWEN, 1997).



Hora de praticar

Com base no que você estudou nesta Unidade 3, responda todas as questões abaixo, de modo completo e objetivo. Envie suas respostas ao fórum de discussão *Hora de praticar 3*.

1. Como incluir na sua aula de Educação Física os objetivos referentes à promoção da saúde?
2. Como definir estrategicamente a aula de Educação Física como um espaço promotor da saúde, sem excluir outros aspectos igualmente importantes como a formação e desenvolvimento motor e corporal de crianças e jovens?
3. Como, dentro das limitações de tempo de uma aula de Educação Física, programar uma atuação que forneça a quantidade adequada de atividade física necessária para se processarem os benefícios à saúde de crianças e jovens?



Hora de praticar

4. Cite no mínimo 3 exemplos de: a) disciplinas curriculares que podem ser articuladas à Educação Física para promover saúde e qualidade de vida; e b) exemplos específicos de ações interdisciplinares no ambiente escolar.
5. Na sua experiência profissional, quais são as populações (alunos) mais vulneráveis a ficarem excluídos das práticas de atividade física?
6. Qual a mensagem disseminada pelos meios de comunicação de massa (TV, rádio, jornais e revistas) sobre atividade física e saúde?
7. Se você fosse consultado pelo diretor da escola sobre a iniciativa de promover a ginástica laboral (para os outros professores e funcionários), qual seria sua opinião. Por quê?
8. Identifique, na Tabela 1, os fatores que mais estão relacionados à realidade de seus alunos, os quais dificultam realizar escolhas saudáveis de vida. O que poderia ser feito, partindo do contexto escolar, para diminuir estas barreiras à saúde e à qualidade de vida?



Concluimos a Unidade 3, na qual vimos que os fatores de risco e as DCNT podem ser prevenidos pela modificação dos condicionantes e determinantes do processo de adoecimento, principalmente por intermédio da promoção, informação e educação em saúde com ênfase nos estilos de vida e hábitos saudáveis.

A adoção de hábitos saudáveis e a manutenção da saúde não é apenas uma escolha individual. A produção da saúde ou da doença é indissociável da forma como a sociedade está organizada e de seus valores.

A Educação Física escolar é uma das principais disciplinas responsáveis por estudar e buscar a integração corpo, mente e sociedade, objetivando a promoção da saúde em seu contexto mais amplo, agindo como elemento formador e transformador do aluno e da sociedade para a obtenção de saúde e qualidade de vida.

Como o sedentarismo é um dos grandes problemas modernos e o baixo nível de atividade física é fator decisivo no desenvolvimento de DCNT, precisamos desenvolver iniciativas que promovam mudanças sustentáveis no estilo de vida,



levando os indivíduos a incorporar a prática da atividade física ao seu cotidiano.

A Educação Física deve relacionar o movimento humano com outras áreas da educação, problematizando temas da cultura corporal de forma a introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida.

A saúde é um dos componentes fundamentais para se ter qualidade de vida. A Educação Física é a profissão que tem a maior responsabilidade de prestar serviços relacionados à atividade física, ao desenvolvimento motor e humano, e à aptidão física para o bem-estar e a saúde.

O conceito ampliado de saúde propõe quatro componentes que interagem entre si e que são identificados nas causas e fatores básicos de morbidade e de mortalidade: 1) a biologia humana (incluindo a psicologia), 2) o meio ambiente, 3) o estilo de vida e 4) a organização da atenção à saúde.

A infância e a adolescência são períodos extremamente críticos para a saúde, pois os comportamentos de risco em geral têm início nestas fases e incluem: tabagismo, consumo de bebidas

alcoólicas, consumo inadequado de frutas e vegetais, inatividade física e incapacidade de manter um peso corporal saudável.

A disciplina de Educação Física pode ser dividida em duas partes: 1) a saúde sob a perspectiva das ciências biológicas, e 2) a saúde como constructo social, histórico e cultural, considerando o universo social no qual está inserida.

A promoção da saúde corresponde a um processo que permite às pessoas adquirir maior controle sobre sua própria saúde e, ao mesmo tempo, procurar melhorá-la. A saúde vista como a magnitude em que um indivíduo ou grupo podem, por um lado, realizar suas aspirações e satisfazer suas necessidades e, por outro, mudar seu entorno ou enfrentá-lo deve ser o objetivo de todos os profissionais da área de saúde, inclusive os profissionais de educação física.

O moderno e bem informado profissional de Educação Física deve objetivar a promoção de atividades físicas, privilegiando os determinantes de ordem biopsicossocial, comportamental e ambiental, contribuindo como um dos meios para que as pessoas fiquem mais próximas ao polo positivo da saúde.

A escola é um local de definição e desenvolvimento de estratégias de promoção da atividade física e de educação para saúde e, neste contexto, a aula de educação física assume papel privilegiado.

Glossário

Autonomia. O conceito de Autonomia adquire especificidade no contexto de cada teoria. Duas condições são essenciais à autonomia: liberdade (independência do controle de influências) e ação (capacidade de ação intencional).

Empoderamento. Significa em geral a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais.

Equidade. Consiste na adaptação da regra existente à situação concreta, observando-se os critérios de justiça e igualdade. Pode-se dizer, então, que a equidade adapta a regra a um caso específico, a fim de deixá-la mais justa.

Estudos de *coorte* prospectivo. Observam indivíduos que foram classificados ou selecionados segundo a exposição ao fator estudado (formando uma *coorte* exposto e não exposto), e que são acompanhados no decorrer de um período para avaliar a incidência da doença.

Estudos experimentais. Aqueles com intervenção do cientista. Podem ser

randomizados quando a seleção dos participantes para cada grupo ocorre de forma aleatória (ex.: o grupo que vai receber tratamento e o que não vai receber tratamento são definidos por sorteio).

Estudos observacionais. Aqueles em que não há intervenção do cientista, ele apenas observa e registra o que ocorre naturalmente.

Fator de risco à saúde. São condições que predisõem uma pessoa a maior risco de desenvolver doenças.

Morbidade. Em epidemiologia, morbidade ou morbilidade é a taxa de portadores de determinada doença em relação à população total estudada, em determinado local e em determinado momento.

Mortalidade. Número de óbitos em relação ao número de habitantes. Analisam-se os óbitos de determinadas doenças com objetivo de estabelecer a prevenção e controle de doenças enquanto ação de saúde pública mediante registro sistemático das Declarações de Óbito.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, T.; Nóbrega *et al.* *Posição oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte: atividade física e saúde.* 1996. Disponível em http://www.saude.rio.rj.gov.br/media/artigo_sbmesporte.pdf

GAYA, A.; MARQUES, A. T. *Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil.* 1999. Disponível em <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v13%20n1%20artigo6.pdf>

GUEDES, D. P. *Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar.* 1999. Disponível em http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n1/5n1_ART04.pdf

MCARDLE, WD.; KATCH F. I.; KATCH V. L. *Fisiologia do Exercício: Energia, Nutrição e Desempenho Humano.* Guanabara Koogan S.A., 2006.

NAHAS, M. V. *Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida.* Midiograf, 2001.

OLIVEIRA, R. J. *Atividade Física e Saúde.* Shape, 2004.

OMS/WHO. *Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO), 1946.* Disponível em

www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-organizacao-mundial-da-saude/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html



**PEDAGOGIA
DA DANÇA
ESCOLAR**

PEDAGOGIA DA DANÇA ESCOLAR



Profª Márcia Duarte

Doutora e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Licenciada em Ed. Física pela Universidade de Brasília (UnB).

Muito prazer!

Sou Márcia Duarte, natural do Rio de Janeiro, artista-pesquisadora radicada em Brasília desde 1980.

Atuo como professora no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília há mais de vinte anos, ministrando disciplinas da área de técnicas corporais – Corpo e Movimento; Movimento e Linguagem; Expressão corporal e orientando a pesquisa e criação de Projetos de Diplomação em Bacharelado em Interpretação Teatral. Também coordeno o projeto de extensão MOVER – Laboratório de Poéticas do Movimento – no qual desenvolvo processos experimentais que resultam na criação de espetáculos e alimentam a reflexão e reformulação de metodologias pedagógicas aplicadas na prática docente.

Nesse percurso de trinta anos de trajetória artística marcada pelo esforço constante em trilhar caminhos próprios de criação, no âmbito da investigação em linguagem de movimento e dança contemporânea, acumulei experiências de intérprete, coreógrafa, diretora e encenadora. Os processos de criação que dirigi foram sempre compartilhados com intérpretes-criadores e colaboradores nos campos da música, cenografia, figurinos e luzes.

Gosto das parcerias e para a criação desta disciplina busquei a contribuição de três outros pesquisadores e artistas:

- Márcia Almeida, Professora Doutora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília;
- Fabiana Marroni, professora Mestre do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da UnB, e
- Diego Pizarro, Mestrando em Artes pela Universidade de Brasília e também professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília.

Apresentação da Disciplina

Caro(a) aluno(a),

Trago aqui uma proposta pedagógica para a prática de ensino da dança compreendida como uma linguagem artística por meio da qual o ser humano expressa sua percepção do mundo contemporâneo.

A elaboração da disciplina não foi pautada sobre a prática de estilos de dança ou ritmos específicos por meio dos quais a dança se desenvolveu em suas diferentes manifestações, seja no âmbito das danças regionais populares ou a da dança cênica. Neste sentido, mais do que oferecer conteúdos técnicos para subsidiar a prática do ensino da dança, eu proponho uma pedagogia que liberta o indivíduo para a descoberta de suas potencialidades expressivas, criativas e autônomas, buscando romper com os modelos e padrões convencionais que prevalecem no senso comum, e sobre os quais se assenta a compreensão do que é dança, de como se dança e, por consequência, de como se ensina a dança.

Pensando assim, considero a dança em seu significado primitivo como **manifestação lúdica do espírito humano, entendida como um jogo mimético e imaginário, que abarca nossa totalidade corporal integrando os aspectos físicos, mentais e emocionais do indivíduo.**

A concepção que trago nesta disciplina encontra intersecções com disciplinas que você já estudou, como Manifestações Rítmicas Expressivas e Jogo e Educação Física, e procura complementar seus conteúdos.

Proponho questionamentos que pretendem despertar a compreensão do papel do professor de Educação Física – melhor seria dizer: do educador corporal – como condutor de processos de construção do conhecimento de potencialidades corporais.

Para tanto, a disciplina foi organizada da seguinte forma:

Unidade 1 – O Corpo *TODO* Sente e Dança. Revisita os conceitos de totalidade corporal em um contexto mais amplo que se estende à compreensão de nossa existência, enfatizando aspectos da sensibilidade emocional que dialogam com o meio.

Unidade 2 – Quando a Dança é Jogo. Aborda o significado do jogo na expressividade humana e como a dança pode ser compreendida como sua manifestação poética; procura identificar os traços lúdicos que marcaram a dança ocidental em diferentes épocas.

Unidade 3 – Do Jogo à Dança. Traz os fundamentos conceituais que nortearam estudos sobre a aplicabilidade do jogo como estratégia metodológica para o ensino e criação em dança, e apresenta propostas de atividades experimentais.

OBJETIVOS

Após finalizar esta disciplina, esperamos que você seja capaz de:

- refletir sobre o significado da criatividade, da arte e da dança no conjunto das manifestações humanas;
- desenvolver suas próprias proposições para proporcionar aos seus alunos uma experiência sensível de movimento e de descoberta da dança, a partir dos princípios lúdicos do jogo.

Para mim, é um prazer compartilhar com você conhecimentos que foram destilados durante muitos anos de inquietação. Tenho o desejo de que esses conteúdos descortinem caminhos criativos para a prática da educação corporal sensível por meio do ensino da dança.

Vamos lá?



UNIDADE 1

O Corpo *TUDO* Sente e Dança



Nesta primeira unidade você vai refletir sobre como seu corpo expressa o que sente e como a dança pode ser compreendida como a expressão artística dos estados da alma.

Para isso vamos retomar a concepção de corpo como

uma totalidade trazida anteriormente e expandi-la à compreensão da natureza emocional do movimento.

OBJETIVOS

Após finalizar esta unidade, esperamos que você seja capaz de:

- expandir a noção de totalidade corporal correspondente à totalidade do cosmo do qual somos parte integrante e coexistimos em contínuo movimento e simbiose;
- retomar a compreensão de que pensamento, emoção e ação são fenômenos interdependentes e imbricados um no outro expondo nossa natureza somática;
- refletir sobre o significado da dança e de como pensá-lo como expressão sensível da totalidade do ser
- reconhecer a dança nos mais simples movimentos do corpo *TUDO*, em que pensamento, emoção e ação se encontram integrados.

1.1 O Corpo *TODO*

Vamos abordar aqui os princípios conceituais que constituem a base da nossa reflexão acerca das possibilidades expressivas do corpo, pensando sempre em ampliar nossa compreensão da função da linguagem do movimento e da dança.

Essas ideias foram trazidas da leitura de obras no campo das artes cênicas, da psicologia e da filosofia, com enfoque na noção de unidade mente-corpo, expressividade e manifestações afetivas que vão complementar as noções já apresentadas anteriormente na disciplina Manifestações Rítmicas e Expressivas.

Hora de praticar



1. Reveja a Unidade 1 da disciplina Manifestações Rítmicas e Expressivas e tente sintetizar as ideias chave e questionamentos apresentados sobre o sentido de unidade e totalidade do corpo.

2. Agora leia esta citação de Merleau-Ponty e responda: você se lembra de alguma situação em que percebeu estar se dando conta da sua totalidade corporal?

[...] eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo (1996, p. 194).

A abordagem proposta nesta unidade também considera o corpo humano numa dimensão que transcende seus limites físicos compreendendo-o, ademais, como unidade catalisadora da totalidade do universo e procura, dessa forma, ampliar o entendimento da sua natureza percebendo-o em sua essência como unidade cósmica.

Para diversos campos do conhecimento humano, o corpo expressa uma riqueza de conteúdos, um **TODO** em si, “revelando

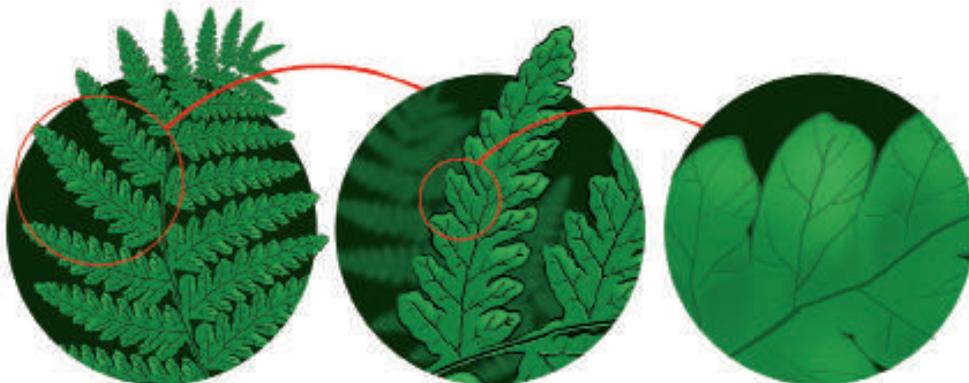
a inteireza da existência e constituindo-se como parte integrante de uma estrutura universal” (Merleau-Ponty, 1996, p. 209).

Dessa forma não se pode pensar o corpo, o movimento e a dança sem considerar o que nos diz Leda Iannitelli (2000, p. 255):

O movimento é base da vida e do conhecimento, presente e determinante em todas as dimensões da existência universal – no mundo micro das partículas subatômicas, no mundo macro dos astros e das galáxias, no interior de nossas vísceras, pensamentos e células e na nossa relação com o mundo

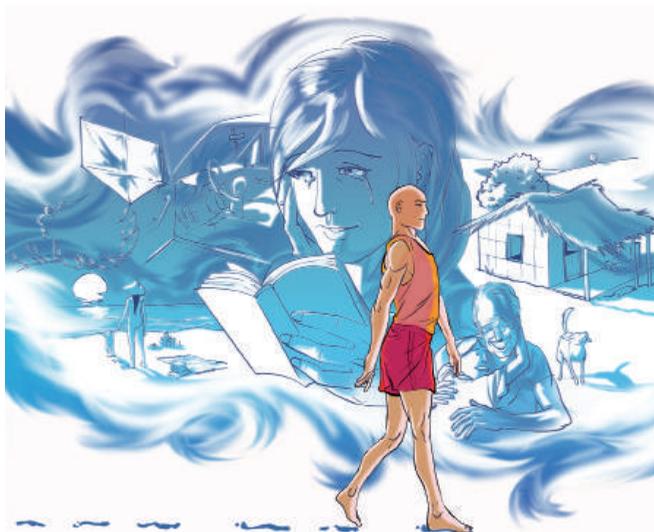
Essa ideia está em sintonia com diferentes visões de unidade existencial propostas por estudos de psicologia e filosofia. Com a exploração do micromundo pela física quântica, o universo e a realidade passam a ser entendidos como um **TODO** contínuo, envolvidos num inacabável processo de mudança. À imagem de um **fractal**, no qual cada fragmento reproduz o **TODO**, também a matéria, a vida e a consciência fazem parte de um **TODO** indivisível:

A ciência dos **fractais** apresenta estruturas geométricas de grande complexidade e beleza infinita, ligadas às formas da natureza, ao desenvolvimento da vida e à própria compreensão do universo. São imagens de objetos que possuem o caráter de onipresença por terem as características do todo infinitamente multiplicadas dentro de cada parte. Veja como a estrutura da planta se repete dentro de cada parte dela mesma:



Como seres humanos [...] cada um de nós é também um microcosmo que reflete e contém o macrocosmo [...] tendo o potencial para obter acesso experimental para cada aspecto do universo (GROFF, 1992, p. 19-24).

Neste sentido o corpo também pode ser compreendido como um macrocosmo, uma estrutura aglutinadora com camadas vivenciais que lhe conferem profundidade e dimensão, tal qual um sistema ecológico, como a Terra: uma camada de vida antiga, mas totalmente parte do presente. Sob essa perspectiva o ser humano é percebido como um amálgama orgânico conectado a um repertório de imagens ancestrais, um **TODO** vivo que continuamente organiza e assimila tudo o que encontramos. As expressões dessa totalidade constituem um complexo de manifestações que nascem em nosso cosmo interno: o pensamentos, as ideias, mas também os sentimentos, as percepções e sensações que organizam o nosso comportamento corporal.



Essa visão de completude, de integralidade, pautará nossa reflexão buscando despertar a percepção de como nossa manifestação comportamental exterior exprime nossa interioridade, que, por sua vez, é permeada pela nossa vivência no mundo. Isto, como você já viu, corresponde à nossa existência fenomenológica.

1.2 Corporeidade e Meio

A presença do humano se realiza a partir da sua corporeidade. Ao corpo biológico se agregam os afetos trocados com o meio em que a pessoa está inserida. Isto quer dizer que o meio ambiente está tão profundamente em simbiose com o corpo biológico que interfere em sua morfologia.

O corpo não é um organismo acabado, não é apenas uma massa composta por músculos, ossos e nervos, sobre a qual o ambiente não pode agir. A pessoa é o resultado da afeição entre ela e o meio. Isso a faz participante de uma determinada sociedade, como propõe Michel Henry (2006, p.58) ao dizer que a constituição do mundo se confunde com a apreensão do mundo, que a pessoa é a revelação do mundo. Dessa forma, há um trajeto que o humano percorre entre o nascimento e a morte, por meio do qual o **ego** se forma.

Com isso quero dizer que existe uma espécie de comunhão ou acordo entre o humano e o meio ambiente, mas estes não se fundem como acontece com o corpo e *ego*.

Isto quer dizer que o ego não se localiza nem na exterioridade ou interioridade corporal: o *ego* é o próprio corpo.

A pessoa se compõe de todas as suas experiências vividas. Considero que a pessoa se forma por coisas que se juntam à carne no percurso de vida, como propõe Maine de Biran e não como o corpo dual sugerido por Platão: de um lado um ser que pensa e de outro um que age, propondo o entendimento do corpo como um peso para o espírito.

O ego e a fisicalidade compõem a pessoa, quer dizer, a pessoa é composta pelo conjunto do corpo funcional e seus afetos. Nesta proposta não existe distinção entre corpo e *ego*. A expressão corporal pertence à própria pessoa. Não há nada que se interpõe entre os movimentos do corpo e do *ego*. Isto significa

Ego - É um termo empregado na filosofia e na psicologia para designar a pessoa humana como consciente de si e objeto do pensamento. Aqui é usado no senso filosófico, proposto por Maine De Biran, que é a agregação da experiência de vida ao corpo formando a corporeidade.



que o corpo não é um instrumento da expressão do *ego*, os movimentos não estão a serviço de alguma coisa que não seja sua própria expressão. Não existe intermediário entre o *ego* e a ação, o corpo não é um intérprete da alma, seus movimentos são provocados pelo corpo, ele mesmo.

Pensar na possibilidade de um corpo instrumento me remete sempre à imagem de utensílios, como uma faca, ou mesmo um instrumento musical, um violoncelo, sem o qual o musicista não pode emitir vibrações sonoras e se exprimir através do som deste instrumento. Neste caso, o musicista não existe sem o seu instrumento e o violoncelo é o instrumento mudo.



O corpo nunca será um instrumento de expressão do dançarino porque ele é o corpo. Eu não sou objeto de expressão de mim mesma: me expresso simplesmente.

Os corpos-instrumentos seriam como marionetes. Seria preciso alguém para acionar e controlar uma sequência de movimentos, pois que o corpo-marionete não teria jamais autonomia de ação corporal. Eu considero que o corpo que pensa é o mesmo que determina as ações. Não existe intervalo entre pensamento e ação. A pessoa pensa e age; o que eu penso é intrínseco ao que sou.



Assim, a pessoa está presente no mundo e conhece este mundo por seus movimentos. Ela se afeiçoa ao mundo que lhe transforma e em consequência a pessoa transforma seu meio. Ocorrem ligações afetivas que se tecem entre o mundo e a pessoa, pois a pessoa participa intimamente de seu meio ambiente.

Existem componentes que estão além do conjunto anatómico. Estes elementos sutis e imensuráveis se somam à carne, se ajuntam aos poucos ao longo do percurso da vida da pessoa diferenciando-a das demais. Isto nos faz pessoas únicas mesmo apresentando semelhanças.

A pessoa apreende o meio ambiente por intermédio dos sentidos que agem simultaneamente. As sensações visuais, olfativas, auditivas, táteis e do equilíbrio colocam a pessoa em contato com o espaço. Cada sentido tem uma especialização: quando alguém sente um perfume é o olfato que age. Mas ele não age só, os sentidos formam uma unidade, ainda que constituam sistemas distintos de percepção. A sensibilidade corporal coloca a pessoa em contato com o ambiente. A pele marca a fronteira entre a carne e o meio, e a porosidade da pele permite as trocas além do limite cutâneo.

As pessoas estão em contato com a luz da lua, do sol, com o frio, a montanha, o mar, as pessoas que estão ao redor, as paisagens arquiteturais. Enfim, estão em contato direto com o meio ao qual estão inseridas e, conseqüentemente, estes espaços serão familiares aos que neles habitam. É por meio da corporeidade que as pessoas apreendem o espaço. As qualidades do meio ambiente afetam o corpo e proporcionam o conhecimento sensível, impreciso, subjetivo da realidade.



Segundo Dewey (2005) a experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interseção entre o organismo e o meio ambiente que se transformam por meio da interação. Eu toco o mundo através do conjunto de sentidos e a recíproca é verdadeira. Da mesma maneira a pessoa registra em seu corpo as experiências que modelam a forma e seu comportamento no mundo.

Considerando as reflexões expostas por Márcia Almeida e, tendo em conta que o corpo está em constante movimento, que respira, pensa, sonha, intui, age, soma vidas, experiência, cria, contém e está contido no mundo, torna-se valioso compreender como nesta relação indissociável entre mente e fisicalidade, as emoções o habitam, ou em outras palavras, como o corpo **TODO** sente.

1.3 O Corpo Emocional

As emoções ainda representam um dos mistérios mais profundos da natureza humana. Caminhos diversos têm sido percorridos pela Psicologia, Filosofia, artes e as neurociências no sentido de conhecer os segredos do corpo e do espírito, tendo em conta que o que se passa num deles exprime-se no outro.

Você já se deu conta que, observando a ocorrência de certas condutas diante de determinadas situações, é possível perceber como palavras, emoções, pensamentos e gestos musculares estão conectados, expondo a natureza emocional do comportamento?



Ainda prevalece no senso comum que as paixões podem comandar nossas ações, ou vice-versa, numa relação pela qual uma delas, ativa, é imaginada com o poder de mando sobre a outra, passiva ou subordinada.

Alguns pensadores e estudiosos, contrariamente, não admitem reversibilidade nem hierarquia na relação mente e fisicalidade. Para Espinosa, por exemplo, “somos, assim, passivos de corpo e alma ou ativos de corpo e alma” (*apud* CHAUI, 1987, p.50), e a passividade ou atividade ocorrem quando sucumbimos ou não a forças externas.

Considero essa uma premissa fundamental para o trabalho do educador corporal, pois estimular em seus alunos essa **autonomia ativa** é oportunizar uma verdadeira experiência de expressão e criação, libertando o corpo e o movimento das amarras impostas pelos modelos e padrões, conduzindo-os à descoberta dessa totalidade existencial e do autoconhecimento.



Buscando expressão, o sentimento torna-se forma. Forma e sentimento são, desse modo, um *continuum* da experiência interna à expressão externa, constituindo a natureza da vida emocional. Assim, também na dança o movimento poético encontra raízes fundas nos afetos, aflora à percepção consciente e manifesta-se na ação.

Para a psicologia as sensações orgânicas internas, bem como posturas corporais, atitudes e gestos compreendem o conjunto que constitui nossa imagem somática e mostram não apenas **como** a pessoa é, mas também **quem** ela é.

Sob essa perspectiva, compreende-se que os sentimentos – de “raiva, fúria, terror, prazer, alegria – todos têm uma forma muscular e visceral definida”, e se manifestam segundo um comportamento expresso na ação, no movimento”. (KELEMAN, 1987, p. 51)



No contexto da expressão artística e, especialmente das artes da cena, Antonin Artaud (1896-1948), talvez influenciado pelos estudos psicanalíticos emergentes em sua época, procurando expressar essa compreensão da unidade corporal, traz em suas reflexões uma ideia semelhante:

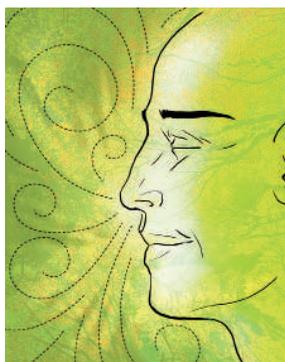
É preciso admitir, no ator, uma espécie de musculatura afetiva que corresponde a localizações físicas dos sentimentos (1999, p.151).

Com essa afirmação, Artaud expõe sua concepção de um atletismo da alma, no qual os movimentos das paixões têm bases orgânicas análogas aos movimentos atléticos e cada emoção tem no corpo seu lugar de apoio e sustentação.



Assim, ao corpo físico corresponde um corpo afetivo, e o ator – por meio do conhecimento físico – pode aumentar a densidade e o volume de seu sentimento.

Artaud vai além, entretanto, ao estudar diferentes estados da respiração humana, empregados em um sistema que serve à expressão de distintas reivindicações da alma. Ele se propõe a investigar como a respiração se relaciona com o movimento do espírito, por acreditar que é possível penetrar no sentimento pela respiração, uma vez que esta o acompanha.



De forma análoga, o autor busca estudar – no corpo – pontos de irradiação da emoção. Em suas palavras:

[...] todo sentimento feminino que cala fundo, o soluço, a desolação, a respiração espasmódica, o transe, é na altura dos rins que ele realiza seu vazio [...] o ponto da raiva, do ataque da mordacidade é o centro do plexo solar. [...] O ponto do heroísmo e do sublime é também o da culpa. É onde batemos no peito (ARTAUD, 1999, pp. 158-159).

Contrário, portanto, a ideia da razão ser preponderante sobre o espírito, o corpo é, para Artaud (1999), o receptáculo das paixões que nele se materializam. Sob este ângulo, compreende-se o desejo do artista de transtornar-se, transformar-se, corporificar o elemento etéreo de sua alma na própria carne, imantando-se de inexplicável e “mágica” energia para contagiar o espectador, revelando o contido, o conteúdo, o avesso de si na criação.

Mais uma vez, aqui, cabe ao corpo revelar o que somos e o que sentimos.

Dos estudos teatrais aos estudos científicos parece ser indiscutível que as emoções envolvem reações físicas. A resposta corporal é parte integrante do processo global da emoção, constituído essencialmente por sistemas inconscientes e não racionais. De modo paralelo, a experiência nas artes cênicas explora mecanismos de ignição da emoção e da ação, partindo de estímulos que sugerem respostas físicas – acionadoras por sua vez, da sensibilidade emocional – ou estímulos que, ao despertarem estados sensíveis, geram a ação.



Observe que essas informações podem contribuir significativamente para a nossa reflexão sobre as possibilidades expressivas do corpo e os processos de criação artística. Tome-se, por exemplo, a etnocenologia, estudo que leva em conta a complexidade das práticas espetaculares humanas: ela considera a contribuição das neurociências na fundamentação teórica para a compreensão das condutas humanas, da história do gesto e, logo, do corpo.

Sob essa perspectiva, Jean-Marie Pradier (1998, p. 18) atribui o nascimento da dança humana à interação da inteligência própria da espécie e da emoção. Ele lembra que a emoção se manifesta em uma conjuntura psicobiológica complexa. Conclui, então, que a atividade corporal induz suas próprias reações emocionais, sem proceder a nenhuma imitação de estados e situações.

No esquema a seguir podemos compreender melhor esse processo de interação dos aspectos mentais (inteligência, cognição, imaginação), aspectos psíquicos (emoção), aspectos somáticos (respostas orgânicas/ação física).

O domínio e a integração dessas faculdades constituem condição essencial ao corpo expressivo e sintetiza a total disponibilidade para a criação.



Ao considerar essa hipótese, pode-se compreender como a organização corporal do movimento na dança gera estados subjetivos, os quais – por caminho inverso – modificam a organização corporal mais sutil.

Também o pensamento de François Delsarte (1811-1871) abriu novas perspectivas para a compreensão das conexões sensíveis intrínsecas ao movimento. Observando a correspondência entre comportamento e situações emocionais, ele reconheceu a ligação entre processo interior e expressão, desenvolvendo um sistema gestual com base em uma classificação anatômica relacionada às emoções. Dividiu “o corpo em zonas: Mental (cabeça e pescoço), emocional e espiritual (tronco e braços) e física (bacia e pernas)” (GREBLER, 2006, p. 40), concepção precursora descartada em estudos posteriores, tendo sido significativa para despertar a percepção da relação corpo e mente, noção até então negligenciada.

Disso decorreu a compreensão do sentido integrado atribuído ao corpo expressivo, que pensa, age e sente, precognizado por Rudolf Von Laban (1878-1958) e sucessores.



Para Laban, essa integração significava um saber sentir, fruto do trabalho do tempo em cada indivíduo; uma sabedoria que permite perceber as afinidades entre a natureza e as coisas permanentemente em devir; compreender o movimento corporal inseparável das emoções e lograr alcançar o êxtase na dança, estado de consciência plena de sua existência, “no qual o dançarino doa tudo de si e perde a consciência de sua aparência exterior” (LAUNAY, 1992, p. 70).

Laban considera essa a verdadeira experiência de dissolução de si dentro do fluxo corporal, momento único deslocado do tempo, turbilhonando o olhar de quem o encontra. Alteração e transformação que, em meu entendimento, tornam clara a distinção do corpo expressivo e da atitude ordinária.

Todos esses estudos mostram que as emoções representam um tema ainda complexo ao nosso entendimento. Entretanto, creio ser possível, nos planos existencial, artístico e educacional, desenvolver uma percepção mais profunda da natureza afetiva do ser humano, explorando seu potencial sensório, expressivo e motor por meio da dança.

Mas como alcançar a sensação do corpo integrado ao seu universo interno e externo?

Como dar forma, voz e movimento às emoções?

Como mobilizar o corpo em meio a tanta subjetividade?

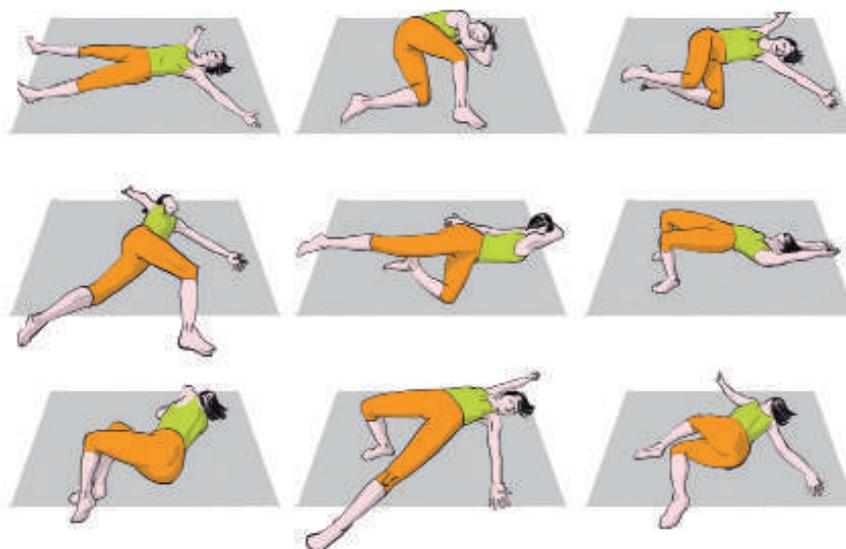
Estas questões parecem convergir para o entendimento de que, a fim de experimentar criativamente o movimento é preciso aguçar a percepção e a sensibilidade do “[...] corpo em constante comunicação com os recantos mais escondidos, secretos, belos, demoníacos, líricos de nossa alma” (FERRACINI 2000, P.117). Nesse ponto de reconciliação consigo (e com o universo), revela-se o potencial para expressão da dança.



Hora de praticar

1. Escolha um espaço no qual você possa se movimentar à vontade pelo chão.
2. Escolha uma música lenta e suave que você goste especialmente e que te sensibilize.
3. Deite-se de costas e procure se sentir relaxado e confortável. Experimente respirar profundamente e buscar uma sensação de serenidade. Pense na sua respiração e procure se espreguiçar lentamente enquanto solta o ar, controlando o seu movimento sem precipitá-lo. Volte a inspirar retraindo o corpo para retornar a espreguiçar sempre expirando. E assim sucessivamente. Movimente-se tranquilamente retraindo-se e expandindo-se, sempre percebendo sua respiração integrada à sua ação. Experimente intuitivamente muitas e diferentes formas de espreguiçar, de costas, de bruços, de lado, em torção, sem precisar pensar. Guie-se pela sensação procurando nunca interromper seu movimento, pensando em agir continuamente até que a música termine para concluir o exercício.

O movimento proposto faz parte de nosso vocabulário gestual espontâneo, o qual geralmente está associado ao bocejo (respiração) e envolve o corpo **TODO** que se estende para favorecer nosso despertar.



Quando pensamos em realizá-lo com acompanhamento musical, ou seja, fora da expressão espontânea do cotidiano, buscando respirar não mais involuntariamente, em um ritmo próprio ao movimento; orientados pela vontade de sentir o corpo acomodado de uma ou outra forma, gerando sensações, e, por consequência, envolvimento na ação, podemos dizer que estamos dançando.

AGORA VAMOS REFLETIR SOBRE O EXERCÍCIO PRÁTICO

1. Qual foi sua sensação ao realizar o exercício? Foi gostoso? Foi difícil?
2. Você acha que conseguiu se sentir dançando? Se não, tente mais uma vez. Comece a respirar e a se mover com a música e perceber suas sensações, sem pensar em elaborar formas em movimento, mas apenas deixar que o corpo se guie pela vontade de espreguiçar e finalize seu exercício também com a música.
3. Reportando-nos à primeira questão proposta no início desta unidade, sobre a percepção de sua inteireza, sugiro que agora você pense: seria possível para você imaginar-se um artista imerso em suas emoções mais íntimas em busca do impulso à expressão da totalidade da sua existência física, mental e afetiva, para materializá-la em sua arte, dançando?



É esta compreensão de dança que nos interessa explorar: uma linguagem pessoal que nasce no sensível e se expressa na ação integrada do corpo que respira, move, sente, pensa e cria suas próprias composições de movimento.



Nessa primeira Unidade, vimos que a compreensão de totalidade corporal implica na percepção de que somos parte do cosmo, em constante movimento, e que o movimento é base da vida. Neste sentido percebemos o corpo como um macrocosmo que abriga camadas de vida interna acumuladas por nossa experiência existencial em que se conectam aspectos psíquicos e fisiológicos.

Sob esta perspectiva procuramos entender como a emoção e as ações se permeiam de forma dialógica em nossas manifestações comportamentais. Sendo a dança a linguagem artística pela qual o corpo se manifesta pelo movimento não poderíamos pensá-la dissociada da compreensão dessa totalidade que integra nossos pensamentos,

emoções e ações na busca da expressividade. Isto nos reporta à Unidade 1 da disciplina Manifestações Rítmicas e Expressivas, no que concerne às atividades que nos demandam participação integral, porque constroem sentido e ações interdependentes possibilitando vivenciarmos essa unicidade e totalidade a qual nos referimos. Entre essas atividades, denominadas processos narrativos aspectuais, estão o jogo e a arte, que, à primeira vista têm em comum o MOVIMENTO.

Mas existe algo mais, que reside na raiz de nossa expressividade e que aproxima as noções de jogo e de arte, e que será o tema da nossa segunda Unidade.

UNIDADE 2

Quando a Dança é Jogo

Nesta segunda unidade reveremos o significado do jogo e do espírito lúdico, apresentados na disciplina Jogo e Educação Física, identificando-os como fundamentos da criatividade e das manifestações expressivas artísticas.

A partir de um relato panorâmico da história da dança no ocidente serão apontadas as características lúdicas que a aproximam em sua origem do conceito de jogo e como, ao longo do tempo, as significativas transformações que marcaram seu processo evolutivo comportaram aspectos diferenciados da ludicidade.

OBJETIVOS

Após finalizar esta unidade, esperamos que você seja capaz de:

- compreender como o lúdico e o jogo são profundamente enraizados na essência da natureza humana e se constituem como manifestação primitiva do espírito;
- entender como por meio da imaginação opera-se na criança um processo de adequação psíquica de aceitação da realidade, que no adulto evolui para o exercício criativo;
- identificar os princípios fundamentais e comuns que caracterizam o jogo e a criação artística, especialmente o jogo e a dança;
- observar como princípios lúdicos antagônicos regeram as diversas tendências que buscaram formas singulares de expressão para a dança e o movimento ao longo da história.

2.1 O Jogo e o Lúdico na Raiz da Expressividade Humana

No senso comum, a ideia de jogo designa as mais diferentes e distintas manifestações e atividades que fazem parte de nossa vida social. Sem dúvida, o primeiro sentido que a palavra jogo conota é aquele do brinquedo infantil, do divertimento, do prazer, do que nos traz satisfação e bem estar. Ademais, a linguagem verbal utiliza-se da palavra jogo para definir as mais diversas relações que envolvem associação, combinação, composição e superposição, tais como “jogo de palavras”, “jogo de ideias”, “jogo de forças”. Também se usa, com frequência, a expressão “entrar em jogo” ou “colocar em jogo” algo ou diversos elementos, para fazer referência aos mecanismos de tensão entre as probabilidades de fatos e acontecimentos ou para configurar uma situação de conflito.

Vamos lembrar o que você já estudou sobre o tema:

 Na disciplina Jogo e Educação Física foi abordado o valor e significado do lúdico na vida e na educação. Você viu como a pulsão lúdica inerente a nossa existência nos impulsiona para a experimentação e o aprendizado.

 Também se esclareceu o significado comum que se atribui ao lúdico e ao jogo no que concerne ao mesmo sentido de brincadeira, diversão e simulação que ambos comportam e, sobretudo, como o jogo é capaz de integrar as dimensões do ser humano num todo.

 Você conheceu o estudo de Roger Caillois (1990), pelo qual o termo jogo define grande parte das ações que envolvem competição, sorte e azar, experiências de êxtase e vertigem e tudo o que diz respeito à fantasia: o mundo que o homem habita nas ocasiões festivas, travestindo-se, disfarçando-se, simulando, imitando, transportando-se para uma realidade inventada para seu entretenimento e alegria, tal qual o “faz de conta” do jogo simbólico da criança.

Existe, subjacente a estas noções, um significado mais profundo e arcaico que diz respeito à concepção de jogo como princípio lúdico inato aos seres vivos e que, no homem, pertence ao domínio do imaginário e encontra-se na raiz de toda a sua expressividade.



Um dos primeiros estudos sobre esse tema foi desenvolvido por um autor já conhecido por você, Johan Huizinga, em *Homo ludens* (1993), publicado originalmente em 1938. O livro traz uma significativa reflexão sobre a natureza lúdica da cultura. Considerando o jogo como uma função social, o autor defende a ideia de que ele constitui uma das principais bases por meio da qual surgiram e desenvolveram-se as civilizações. Sua análise dá-se sob um panorama histórico, compreendendo o jogo como um fenômeno cultural e procurando integrar o conceito de jogo ao de cultura.

Esse pensamento redimensionou as abordagens propostas pela Biologia e pela Psicologia sobre a natureza e o significado do jogo, entendendo-o como atividade essencial, que ultrapassa a estreita finalidade fisiológica e biológica.



Alguns conceitos anteriores fundavam-se na teoria da evolução, encarando o jogo como manifestação do instinto, impulso para agir ou tendência inata, a qual se relaciona a imitação e cuja ação visa favorecer o crescimento do organismo.

Ricardo Courtney (1980, p. 37) esclarece que alguns pensadores que buscaram **propósitos evolucionistas** ofereceram uma explanação parcial do jogo, seja como escape natural de energia excedente, como um pré-exercício ou treinamento na infância para a posterior vida adulta ou como meio de promover a restauração física e mental pela recreação ou relaxamento.

Outra interpretação repousa no sentido de **hereditari-idade** pelo qual o jogo recapitula épocas culturais ancestrais. Entretanto, segundo o mesmo autor, nenhum desses conceitos fornece uma definição satisfatória.

Partindo da premissa de que o jogo extrapola a esfera exclusiva da atividade humana, estendendo-se às diversas espécies animais, Huizinga (1993, p. 3) observa que, em sua função vital e inata, nele existe algo que “transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação”. Devido à sua significação e valores expressivos, ultrapassa os limites da realidade física e implica na presença de um elemento não material em sua própria natureza, expresso pela tensão, pela alegria e pelo divertimento que suscita. Sua capacidade de fascinar, envolver e excitar constitui a característica primordial que explicita sua totalidade e nos coloca diante de uma categoria absolutamente primeva da vida, enraizada em camadas profundas da experiência humana.

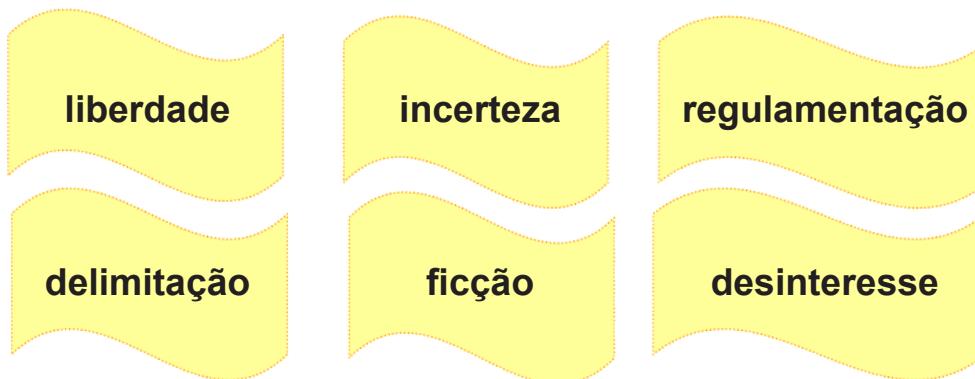
Na concepção de Huizinga, no jogo, as noções de matéria e espírito, razão e pulsão, realidade e ilusão polarizam-se e contrapõem-se, e isso constitui sua substância. Melhor seria dizer que, no jogo, essas noções encontram-se em tensão constante pela permanente reversibilidade de seus princípios antagônicos e complementares. O autor ainda acrescenta que reconhecer a natureza impalpável, irracional e imaginária do jogo é reconhecer, em sua essência, a manifestação do sagrado, é reconhecer o espírito. Em sua qualidade de atividade sagrada, ele agrega, propicia a comunhão e, mesmo quando se dá solitariamente, transporta o jogador a um estado da alma que o conecta com forças orgânicas vitais. Tudo ocorre em meio ao fascínio de sua ilusão: tempo real e imaginário e espaço fictício para fora do cotidiano, em que os sentidos escapam à função racional, liberando impulsos do inconsciente. Há envolvimento, imersão e deslocamento para outra dimensão do aqui e do agora, conservando seu encanto para além da duração de cada jogo.

É nessa dimensão que Huizinga identifica o jogo como subjacente ao mito, ao culto, ao rito, de onde se originam as forças estruturais da vida civilizada, e essa relação primordial evidencia-se quando o jogo é analisado em suas características fundamentais.



A priori, a definição de Huizinga oferece uma reflexão que abre vias fecundas para a pesquisa e traz à luz a compreensão da natureza do jogo, que anima todas as manifestações essenciais de qualquer cultura. A partir dessa noção, o autor discorre sobre suas relações com as instituições jurídicas, a guerra, a ciência, a filosofia e, no tocante à área de interesse dessa disciplina, com a arte.

Para Huizinga, o jogo é definido pelos seguintes aspectos fundamentais:



O jogo é **livre** porque é voluntário: uma vez imposto, deixa de ser jogo.

Em seguida, o autor observa que o jogo é **desinteressado**, não tem função de satisfação imediata de necessidades materiais, situando-se num plano superior aos processos biológicos de alimentação, reprodução e autopreservação, respondendo à única finalidade de sua própria realização.

É, também, **delimitado** ou circunscrito em limites temporais e espaciais, distinguindo-se da vida comum pela duração e espaço que ocupa. Joga-se até chegar a um fim e no interior de um campo determinado de forma material ou imaginária, deliberada ou espontânea.

Finalmente, o jogo é **regulamentado**, instaura uma ordem própria, específica e absoluta, definida por suas regras, e gera tensão pela **incerteza** e o acaso que lhe é implícito.

Ademais, suscita relações grupais que ora se revestem de um caráter excepcional, ora acentuam sua diferença e estranheza em relação ao mundo habitual, pelo uso de disfarces e outros meios semelhantes à simulação ou representação de um “outro”, o que corresponde à mimese ou imitação.



O jogo implica, portanto, uma evasão da vida corrente para um espaço temporário de fantasia, de imaginação, conscientemente tomada como **fictícia** e exterior à vida habitual, capaz de absorver inteiramente o jogador.

Vale lembrar que na disciplina Jogo e Educação Física você viu que a criança, por meio da brincadeira, expressa a si própria, seu mundo interior e pelo exercício imaginário transforma coisas e objetos em brinquedos fantasiosos. Neste sentido é esclarecedora a proposição psicanalítica do “faz de conta” infantil ou jogo imaginativo e imitativo espontâneo, também denominado de jogo simbólico.



Para a psicanálise, o caráter fictício do jogo não destitui a criança ou a priva da faculdade de percepção da realidade. O jogo simbólico, na verdade, é um processo inconsciente de adaptação por meio do qual a criança procura em um mundo imaginário resolver as experiências da vida real, às quais ainda é incapaz de superar, uma vez que a realidade é permanentemente insatisfatória ao mundo da imaginação.

Seja no homem primitivo ou na criança, o jogo constitui um processo inconsciente que consiste em desviar a energia da libido – energia motriz dos instintos de vida e de toda a conduta ativa e criadora do homem – para novos objetos, de caráter útil.

A esse respeito, Courtney (1980. p. 79) destaca as palavras de Freud:

Talvez possamos dizer que, no jogo, cada criança comporta-se como um escritor imaginativo, na medida em que cria um mundo próprio ou, mais verdadeiramente, organiza os elementos de seu mundo e os ordena de

uma nova maneira a qual mais lhe agrada. Seria incorreto dizer que ela não leva o seu mundo a sério; ao contrário, encara seu jogo muito seriamente e despende nele grande carga de emoção. O oposto ao jogo não são as ocupações sérias, mas a realidade. Não obstante a catexe afetiva de seu mundo do jogo, a criança o distingue perfeitamente da realidade; ela apenas gosta de tomar emprestados os objetos e circunstâncias que imagina do mundo real e tangível. É somente esse laço de ligação com a realidade que ainda distingue o “jogo” infantil do devaneio.

Ainda sobre a simulação e a fantasia, Caillois lembra que muitos jogos não envolvem regras em termos fixos e rígidos. Cita, especialmente, **os jogos de improvisação**, cujo atrativo advém do gozo de desempenharmos um papel, como se fôssemos algo ou alguém. Porém, reconhece que, nesse caso, a ficção proposta cumpre a mesma função da regra, e o fura-jogo passa a ser aquele que recusa a ilusão e rompe o encanto.

É fato que os jogos que expressam livremente uma incessante inventividade e espontaneidade não comportam regras que os delimitem. Entretanto, as regras são inseparáveis do jogo.



A convivência entre regra e ficção está presente, por exemplo, no caráter singular das artes da cena, que para criar um mundo imaginário, utiliza-se de convenções, técnicas teatrais e recursos específicos. Também os jogos eletrônicos simulam outra realidade sujeita às suas próprias regras. No mundo virtual, regra e ficção são os componentes que permitem a interatividade, apresentando novos meios de acionar a imaginação.

Sobre o jogo livre, no qual a fantasia é a regra, trata Jean Duvignaud (1980), discorrendo especialmente sobre os momentos em que nos entregamos ao prazer de flunar livremente, momento de escape para fora da vida comum, uma ausência em que mergulhamos numa volúpia mental da qual

não se pode explicar a natureza. Ele trata dessa disposição do espírito, capaz de nos lançar em inomináveis especulações pelo único e indizível inútil prazer de imaginar. E se pergunta: “Não poderíamos chamar imaginário este jogo que dispõe livremente do espaço, do tempo e das formas, da matéria e dos deuses?” (DUVIGNAUD, 1980, p. 14).

A partir dessa abordagem, Duvignaud constata o quanto a parte lúdica da experiência humana foi ocultada, ou pelo menos despercebida, pelos historiadores, antropólogos e filósofos ocidentais do século XX. Respondendo às exigências intelectuais de uma economia de mercado e de uma tecnologia que deixa pouco espaço ao vago terreno da imaginação, aparentemente fútil, acusa o pensamento institucionalizado de escamotear o acaso, o inesperado, o descontínuo e o jogo, exceto por meio da arte ou pela tentativa de Huizinga e Caillois em elucidar seu significado.



Duvignaud destaca o talento de Huizinga em apreender a atividade lúdica em sua totalidade, identificando um primeiro pressuposto significativo: “**o jogo está na origem da cultura**”. O autor reconhece o mérito de Huizinga em estender a noção de jogo para além da infância ao conjunto das manifestações humanas, visualizando suas relações com a máscara, a competição, os mitos, as transformações e a cultura.

Huizinga demonstra o quanto jogo e ilusão são inextricavelmente ligados um ao outro, fronteira que somente foi traçada pelo espírito humano à medida que a civilização se desenvolveu.

Duvignaud tece igualmente comentários sobre outras proposições que considera relevantes para o estudo da atividade lúdica. Uma proposição considerada por ele como uma das mais ricas é aquela formulada pelo psicanalista Donald Woods Winnicott (1975), cujas indicações revelam, na percepção de Duvignaud, a mais fecunda intuição do jogo.

Winnicott, considerando as raízes do desenvolvimento psíquico e afetivo do homem, situa o brincar na intersecção do mundo exterior e do mundo interior, entre aquilo que é objeti-

vamente percebido e o subjetivamente concebido, abrindo à especulação um imenso domínio. O psicanalista postula a existência de uma área intermediária de experimentação entre a criatividade primária do bebê e a percepção objetiva da realidade.

Nessa área situada entre a ilusão e a realidade, ocorre o que denominou de **fenômenos transicionais** que estão na base da iniciação à experiência. Por meio deles, opera-se um processo de crescimento na habilidade de um bebê em reconhecer e aceitar a realidade. Trata-se da transição de um estado de ilusão, em que o bebê crê estar fundido com a mãe, para um estado de desilusão, em que o bebê percebe que o corpo da mãe é algo externo e separado.

Winnicott presume, ainda, que esse processo de aceitação da realidade seja um aprendizado sem fim. Assim, em continuidade direta a essa área intermediária, desenvolve-se, desde a tenra infância, uma capacidade infinita de brincar, exercitada continuamente por aqueles que se entregam à imaginação.

A criatividade, para Winnicott, é universal e inerente ao fato de viver, é o que permite ao indivíduo a aproximação com a realidade exterior.

Sua teoria amplia-se, em direção ao questionamento sobre em que lugar, na mente, acha-se a experiência cultural situada, tal qual a brincadeira, em um espaço intermediário potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente, entre extensões do eu e do não eu. Em suas palavras:

Essa área intermediária da experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador (WINNICOTT, 1975, p. 30).

Fenômenos transicionais

– Fenômenos que sucedem à primitiva estimulação sensorial e à satisfação autoerótica no processo de desenvolvimento psíquico do bebê, constituindo-se como atividades nas quais “se pode supor que pensar, ou fantasiar, se vincule às experiências funcionais.” (WINNICOTT, 1975)



Do conteúdo dessas constatações, Duvignaud apreende o significado profundo de brincar proposto por Winnicott: aptidão que promove o alívio da tensão permanente entre relacionar a realidade psíquica interna e a objetividade externa, tensão da qual nenhum ser humano poderá estar completamente livre. E comenta sobre isso:

[...] o jogo surge aqui inseparável do imaginário e de toda criação de formas assim como parece inseparável da existência mesmo do homem, tal é insuperável a distância que separa este último de um universo que jamais alcançará. As ficções que o jogo suscita ocupam esta “área intermediária” que se estende entre nós e as coisas e, fora de qualquer utilidade ou eficiência, parecem como esforços para conquistar um real que sempre nos escapa [...] (DUVIGNAUD, 1980, p.48)

Estas concepções se conectam com as ideias trazidas na disciplina Jogo e Educação Física no que diz respeito à compreensão do jogo como um laboratório de experimentação que fundamenta nossos processos criativos.



Vimos que esses processos são impulsionados pela energia vital orientada para proporcionar adaptação psíquica às exigências que a realidade impõe sem qualquer relação com a função de suprir nossas necessidades de sobrevivência, manifestando-se, sobretudo, por meio da expressão artística.

Arquétipo – Segundo C. G. Jung, imagens psíquicas do inconsciente coletivo, que são patrimônio comum a toda a humanidade.

Por outra via, Huizinga faz-nos compreender como as grandes atividades **arquetípicas** da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria outro mundo, um mundo poético, um mundo artístico ao lado do da natureza. Em suas palavras:

O que era jogo desprovido de expressão verbal adquire agora uma forma poética. Na forma e na função de jogo, que em si mesmo é uma

entidade independente desprovida de sentido e racionalidade, a consciência de que o homem tem de estar integrado a uma ordem cósmica encontra sua expressão primeira mais alta e mais sagrada (HUIZINGA, 1993, p. 21).

O autor torna, assim, reconhecível o laço indissolúvel entre as formas de expressão poéticas e o jogo. Enfatiza o fato de se situarem, igualmente, fora da sensatez da vida prática, nada tendo a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade, e suas formas são determinadas por valores que transcendem ideias lógicas.

Aprofundando mais, Huizinga indica outros íntimos laços que unem o jogo e a arte: a vivacidade e a graça presentes em suas formas mais primitivas tornam-se marcantes em suas formas mais complexas. Na música, na dança e na representação que surgem nas liturgias arcaicas, o jogo está saturado de ritmo e harmonia, que são alguns dos mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe.

Esse é o ponto de partida para a reflexão que se segue sobre o caráter indissociável da dança e do jogo, aparentemente obscurecido pelo processo de civilização. Busco, dessa forma, diagnosticar sob que aspectos essas concepções primárias de jogo e ritual, enquanto atos de dança, música e representação, distanciam-se das formas mais elaboradas da dança compreendida como arte e aquelas presentes em poéticas contemporâneas.

2.2 Dança, Arte e Expressão Poética

Quando vou a um baile estou dançando? Sim.

E isto é a mesma coisa que a arte de dançar? Acho que não. Por quê?



Começaremos dizendo que a arte, de um modo geral, não tem a intenção de significar, assim como não tem funcionalidade. Não dançamos para transmitir algo preciso, pois a dança não tem a objetividade da comunicação da linguagem verbal. Para José Gil:

O gesto dançado, a menos que tenha sido concebido (codificado) para apresentar certa significação precisa, não quer dizer um sentido que a linguagem articulada poderia traduzir de maneira fiel e exaustiva. O gesto é gratuito, transporta e guarda para si o mistério do seu sentido e da sua fruição (GIL, 2004, p. 85).

Isso quer dizer que quando me sirvo da linguagem falada, e me refiro à fruta laranja, o sentido da palavra laranja me remete para a sensação do sabor da fruta e eu identifico nessa palavra a forma, a cor e o sabor da fruta. Já quando eu me expresso por meio da dança, busco exprimir uma maneira de sentir, e não um sentimento particular.



Os gestos são abstratos e os sentidos comportam um horizonte infinito que não se esgota mediante a tradução em palavras.

Gil considera que o que caracteriza o gesto dançado é:

[...] o fato de ele nunca ir até o final de si próprio.
[...] No movimento que se desdobra, retém-se, regressa sobre si mesmo e prolonga-se no gesto seguinte. Neste sentido não tem contorno, tem apenas um em redor, esquivase aos seus próprios limites, escapa a si próprio (GIL, 2004, p. 89)



O gesto dançado também se diferencia do gesto funcional, que é aquele que a pessoa executa com um fim, por exemplo, mover-se para pegar um objeto.

Como a exemplo de Duchamps – que transformou um objeto ordinário como um mictório em obra de arte – nada impede que na dança nos utilizemos desses gestos funcionais com o objetivo de transformá-los em expressões artísticas.

Vamos lembrar o que fez Marcel Duchamp: ele pegou um artigo ordinário da vida cotidiana, um mictório, e o colocou de maneira que sua significação de uso desaparecesse por meio do seu novo título e ponto de vista. Ele possibilitou a criação de um **novo pensamento** para esse objeto.



Título da obra: **Fontaine, 1917/1964**

O original, perdido, foi realizado em Nova York em 1917.

A réplica foi realizada sob a direção de Marcel Duchamp em 1964 para a Galeria Schwartz, Milão.

Vamos pensar então que os movimentos dançados podem ser considerados como movimentos poéticos. A dançarina é poeta e poesia ao mesmo tempo.

Segundo Aristóteles (2008), a língua poética é antes de tudo concebida como transgressão da norma da linguagem; o poeta deve afastar-se da banalidade do cotidiano para surpreender o leitor. Daí a importância dada à **metáfora**.

Dessa maneira, a dança pode ser composta também com os gestos funcionais, mas de forma metafórica, recriando os movimentos a partir do que a pessoa vivenciou por meio de sua percepção do mundo e do seu conhecimento sensível. Neste caso a imitação, como propõe Aristóteles, não é uma cópia tal qual do mundo real, mas uma interpretação a partir do mundo percebido.

Metáfora – transferência de uma palavra para um âmbito semântico que não é o do objeto que ela designa, e que se fundamenta numa relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado.

Na arte de dançar os movimentos nascem a partir do desejo de expressão. O corpo dançante remodela o mundo tal qual ele se apresenta para a pessoa e a mesma o percebe por meio do seu conhecimento sensível, dos seus afetos com o ambiente. Para Aristóteles (2008) a metáfora participa estreitamente desta recriação do real, contribui para fazer da poesia um meio de apreender o mundo, global e totalizante.

Eu considero que isto se aplica à dança. Os dançarinos não transpõem diretamente os movimentos apreendidos do meio ambiente, eles transpõem os movimentos banais por meio da metáfora e os transformam em poesia. A dança é arte quando extrapola nossas manifestações expressivas espontâneas e se elabora como uma expressão poética.



Discutimos, até aqui, a noção de dança como arte. É importante sublinhar que a dança comporta diferentes manifestações como as danças sociais das *boites* e das festas, as danças tradicionais de uma determinada cultura, as danças sagradas e rituais para reverenciar as divindades cujas funções de entreter, celebrar, cultivar e preservar tradições as distinguem da expressão artística e poética.

2.3 Formas Lúdicas da Dança

A proposta de situar a presença do espírito lúdico no processo de evolução da dança tem o intuito de trazer à compreensão a natureza dos elementos constitutivos do jogo que permeiam suas distintas e diversas manifestações ao longo do tempo.

Para realizar essa reflexão, tomo como referência uma breve abordagem do percurso histórico da dança ocidental destacando, no panorama geral, apenas aspectos do seu processo de transformação que considerarei mais significativos para a disciplina.

Inicialmente, é importante identificar, no conceito de jogo, os traços primitivos que, segundo Huizinga (1993), são determinantes na definição do caráter fundamentalmente lúdico da arte.

Pode-se pensar na dança, originalmente, como expressão natural da simples **pulsão** vital da existência corporal, “uma ação não somente da totalidade do corpo humano; mas ação transposta ao mundo, numa espécie de espaço-tempo, totalmente distinto daquele da vida prática” (VALÉRY, 1957 *apud* ELIA, 1992, p.21). Ou, por assim dizer, a manifestação livre e espontânea de um organismo que, para além de sua função biológica regida pelo caráter cíclico e temporário da natureza, tece uma rede de relações com o mundo, extrapolando sua estrita funcionalidade e fisicalidade.

Pulsão ou libido segundo a psicanálise trata-se da tendência permanente, e em geral inconsciente, que dirige e incita a atividade do indivíduo.

Assim, tanto quanto outras expressões poéticas, para Huizinga (1993), a dança emerge de um mundo próprio, na região do imaginário, do encantamento, do êxtase e do prazer. Não encerra utilidade nem verdade e não se exerce em função de um benefício futuro, mas em função de si mesma, dando voz à expressividade sensório-motora do ser.



O autor ressalta que, originalmente, a dança desempenhou uma função vital, social e religiosa nas culturas primitivas, fertilizada e nutrida pelas celebrações que ocorriam dentro de certos limites temporais e espaciais. Supõe-se que, nesse contexto, a busca de satisfação de qualquer espécie de impulso estético residia submersa na experiência do ato ritual realizado em ambiente propício que suscitava o arrebatamento e o entusiasmo. Desde então, a dança ratifica tradições culturais e participa da sociabilidade e da organização coletiva de corporeidades.

Esses são, para Huizinga, os aspectos primordiais que denotam a íntima afinidade da dança, do ritual e do jogo; entretanto, o autor considera, ainda, que essa afinidade se manifesta, antes, na própria imaginação criadora. Em sua concepção, desde nossa mais tenra idade há, na simples repetição de uma movimentação rítmica, na espontaneidade de movimentos abstratos ou na expressão de um estado de espírito, a intervenção de um elemento lúdico.

Mesmo considerando a existência de diferentes práticas em culturas arcaicas, quer se trate de danças sagradas, mágicas ou ritualísticas, ou simplesmente como manifestação social e festiva, Huizinga (1993, p. 184) afirma que a dança “é sempre em todos os povos e em todas as épocas, a mais pura e perfeita forma de jogo”. Contudo, admite que nem todas as formas de dança apresentam essa qualidade lúdica em sua plenitude, devido às diversas transformações sofridas ao longo da história, que acabaram por lhe atribuir requinte e estilo, em detrimento da liberdade e espontaneidade que a caracterizavam. Quanto a isso, veremos que, já em seus primórdios, é possível detectar certos padrões de organização que oferecem indícios da tendência à complexidade que caracterizará, em parte, sua evolução.

Sob o panorama de Huizinga, se, em sua gênese, a dança parece estar situada na esfera lúdica, observando seu desenvolvimento estético sob a ótica da expressão da ludicidade, cabe indagar se, com o tempo, ao tornar-se demasiadamente sofisticada, ela se distanciaria, nesse aspecto, de sua natureza original.

Historiadores acreditam que, para o homem primitivo, o motivo de sua dança é sempre vida, força, abundância e saúde. Existia, no êxtase alcançado pela dança, algo de vital, de comunhão com a natureza e de perpetuação da espécie, sendo esse arrebatamento, supostamente, o elemento lúdico predominante.



Assim, em seus primórdios, a dança é compreendida como naturalista, manifesta-se por meio de movimentos que imitam a força da natureza e traz a ideia de que, dançando, o homem pode apossar-se dessa força.

Os registros pictóricos indicam que a dança é circular, extrovertida e coletiva, de gestos livres e desordenados, que tendem à repetição e à sincronia e ao uso de máscaras representativas de animais ou espíritos de entes antepassados.

Mimeses é a imitação ou representação do real, ou seja, a recriação da realidade.

Em sua origem, é possível observar, com mais evidência, indícios do caráter **mimético** do jogo que irão permear toda a prática da dança por muitos séculos (SILVA, 2005, p. 81-82).

No entanto, ela também pode ser individual, introspectiva, espasmódica, extática e sem caráter imitativo. “O extrovertido atinge o êxtase, imitando tudo aquilo que pode ver; o introvertido o faz sentindo-se possuído pelo ser que está representando” (CAMINADA, 1999, p. 14).



Pinturas rupestres, como esta ao lado, são os primeiros registros da dança primitiva de conotação mística. A imagem mais antiga foi encontrada em Lérida (Espanha), data de 8300 a. C. e mostra um ritual de fertilidade.

Na expressão primitiva do jogo, a mimese é compreendida no sentido aristotélico como uma produção, uma criação que transcreve pelo movimento corporal as forças que nos animam e evoca a imagem do nosso universo. Esse conceito, que orientou durante séculos as artes teatrais, desvirtuou-se e cristalizou-se em modos imutáveis de comportamento cênico que simulavam a realidade e, com o tempo, desgastaram-se. Na dança acadêmica, a dança clássica, isso ocorreu pela restrição do corpo a um instrumento receptor de uma técnica e repetidor de formas e posições.



Retornando às origens, pouco a pouco a dança começa a ser submetida a regras disciplinares e a assumir o aspecto de uma cerimônia formal na Antiguidade. Instala-se a preocupação com a coordenação estética dos movimentos, até então naturais e instintivos do corpo, renunciando as chamadas danças espetaculares que transformarão, finalmente, a dança em exibição e entretenimento. Sua natureza lúdica permanece, mas mudam suas motivações e objetivos. Despoja-se do seu sentido religioso e ritualístico, enfatizando sua função lúdica de divertimento e passa a demandar execução perante um público, constituindo-se, fundamentalmente, em ação e objeto de representação.

Na Grécia, berço da arte ocidental, a dança, o canto e a poesia existiam em relação de total interdependência, ocupando

um lugar significativo na vida cívica e religiosa do povo. As danças reverenciavam os deuses e integravam as cerimônias sociais e ritos de passagem. Dentre suas diversas manifestações, destacam-se, por suas singulares características, as festividades em honra a Dioniso.

Nessas festividades, cultivava-se o espírito de liberdade e agitação incontrolável dos transes orgiásticos, com seu cortejo formado por multidões em desvario. Nas danças dionisíacas, os adeptos de Dioniso acreditavam sair de si pelo processo do êxtase e do entusiasmo. Possuídos pela loucura sagrada, superavam a condição humana e entravam em comunhão com o deus (BRANDÃO, 2000, p. 79-80).

A liberdade primitiva dessas danças foi, igualmente, se transformando. Os movimentos formalizaram-se em composições denominadas de *chorea*, raiz da palavra coreografia, originando o teatro cantado e dançado nas suas formas primordiais: tragédia e comédia. Essas formas constituíram as bases do conceito de espetáculo cênico e marcaram o nascimento do teatro e da dança ocidentais. A expressividade das danças trágicas, que constitui a arte mimética, é o traço que a distingue das antecedentes danças puras ou de culto.



Entre o período greco-romano e a Idade Média, duas visões de mundo contrapõem-se: se, para o grego, o ideal de perfeição consistia na harmonia de corpo e espírito, para o pensamento judaico-cristão, o corpo é veículo de pecado e de-gradação. Com

a expansão da igreja cristã, a magia, a poesia, a liberdade e a espontaneidade da dança foram reprimidas durante um longo período da história medieval, mas nenhuma proibição logrou sufocá-la totalmente.

No período medieval, marcado por numerosas calamidades, a dança cumpre um papel proeminente de entretenimento, oferecendo diversão e prazer, seduzindo a todos pelo esquecimento e pela alienação que proporciona. É possível perceber, já nessa etapa da história, como os traços lúdicos essenciais que identificam a dança com o conceito de jogo e de ritual vão se descaracterizando, revelando outros aspectos lúdicos que insinuam sua predominância, denotando, ao final, uma clara tendência a dissociar-se do sentido de liberdade e mistério que primordialmente a envolviam, seja por perder progressivamente seus vínculos religiosos, enfatizando o divertimento que proporciona, em detrimento de sua função espiritual, seja por despojar-se da espontaneidade original, assumindo padrões de organização sistemática, seja ainda por converter-se em uma atividade espetacular, requerendo habilidades e aquisições pessoais.



Dança camponesa medieval

A dança qualificada de **educada** distancia-se do divertimento popular. A estratificação social determina duas correntes de dança: a camponesa e a aristocrata. Nas execuções populares, a dança simbolizava a coesão social, quase sempre como motivo de uma alegria ou de um estado comum; na aristocracia, mais refinada, a dança transforma-se em arte elaborada, sua concepção

expansiva e imaginativa é substituída pela racionalização e pelas formas sóbrias e solenes.

Acredito que o sentido do envolvimento, do fascínio e da imersão que o jogo suscita, liberando impulsos do inconsciente, encontra, no transe orgiástico, sua mais alta expressão. O êxtase do homem primitivo expressou simbiose com as forças do universo. No homem grego, significou uma identificação com a deidade de efeito purificador e, no homem medieval, a necessidade de liberação de ímpetos reprimidos.

O profundo significado da festa, da celebração, reside em sua função de fortalecer o elo social que une as pessoas em torno de valores, hábitos e crenças comuns. Neste contexto dança-se por divertimento, para compartilhar a alegria de estar juntos, em contraponto às adversidades da vida e, sobretudo, à inexorabilidade da morte. Dança-se para “catarsear”, gastar energia pela satisfação do excesso, como expressão de nossa vitalidade. Neste sentido dançar significa estar de bem com a vida, aceitá-la como ela é: contraditória e cheia de imperfeições.

Hora de praticar



1. Você já teve a chance de participar de alguma festa ou celebração na qual, por meio da música e da dança, operou-se uma catarse coletiva, e então você se sentiu contagiado pela energia gerada pela mobilização de todos naquele momento, ainda que por um breve instante?

2. Se você já vivenciou experiência similar, compartilhe as impressões registradas em sua memória e reflita sobre a relação de prazer e satisfação que as situações exteriores à realidade cotidiana proporcionam, oferecendo-nos inconscientemente uma válvula de escape às pressões que a vida nos impõe.

Registre suas ideias no fórum.

Na transição para a Renascença, as transformações estruturais no modo de vida e de produção de riqueza refletiram-se na expressão artística. Prencuncia-se a dissociação da música e da poesia, o que resulta no rompimento da unidade inicial dessas linguagens; os temas sociais divorciam-se dos sagrados e a dança, definitivamente, recusa o mimetismo pela abstração.

Abre-se caminho para o surgimento do espetáculo de dança formalmente idealizado e elaborado para o puro deleite estético e para a requintada diversão, denominado *Ballet de cour* (Balé da corte). A dança, expressando adoração não mais às divindades, mas ao rei, perde definitivamente o caráter ritualístico, tendo como finalidade prática demonstrar a força da realeza e seu poder econômico.



Também se inicia a **profissionalização**, fator determinante à configuração da dança como atividade pertinente à subsistência.

Seus padrões de organização implicam a manutenção de estruturas que geram e demandam trabalho em diferentes áreas. Esse é um fator relevante que se opõe ao sentido desinteressado do puro jogo, descaracterizando-o como atividade com finalidade em si mesma.



Este é um período marcado pelo refinamento, pela elaboração e pela sofisticação que conferem ao *ballet* o status de sistema codificado de movimentos, expresso pelo termo *Chorégraphie* (Coreografia), até então inexistente. Neste contexto a clara tendência a exageros e excessos de ornamentos na ambientação carregada de alegorias, em uma demonstração

da magnificência da vida na corte, poderia ser tomada como análoga às exorbitâncias das fantasias cosmogônicas dos mitos presentes nas expressões poéticas mais primitivas. Esse jogo com o extraordinário é compreendido por Huizinga (1993) como uma função lúdica típica, observada em diferentes manifestações do espírito humano.



Dada a sua natureza cênica, é preciso considerar também que nela permanecerá sempre presente um fator lúdico essencial e intrínseco ao sentido da ação de toda e qualquer representação, que se dá perante uma audiência.

Esboçando o inconformismo latente em relação ao convencionalismo do estilo clássico, com seus temas e formas esgotadas, segue-se o surgimento de um novo modelo, o *Ballet d'action* (Balé de ação), de Noverre.



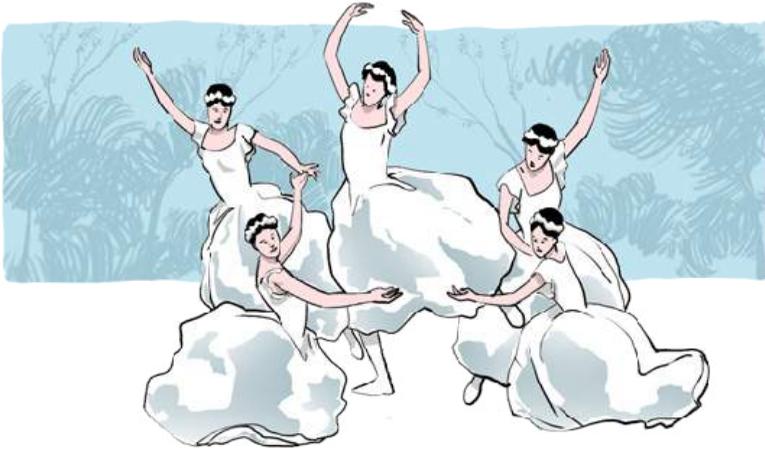
A coreografia e o dançarino protagonizam a cena, tendendo a romper com o sentido de unidade da dança, música e poesia nascida no jogo primitivo.



Todavia, ao se afirmar na cena, a dança favorece a busca do desempenho cada vez mais virtuoso dos dançarinos, estimulando o espírito de competição inerente à natureza do próprio jogo.

Sucedo o ballet narrativo que teve seu apogeu na era romântica de meados do século XVIII ao XIX. O ballet romântico transcende os limites do juízo lógico e deliberativo, restaura o

espírito da fantasia, do miraculoso que nasce na poesia e do mito das culturas primitivas, enraizado no espírito lúdico.



Ballet
romântico

Tem-se, portanto, uma inversão na predominância da razão sobre a imaginação. Simultaneamente, consolida-se um vocabulário rígido e restrito de passos, posições, direções e expressões, os quais se desenvolviam desde os séculos anteriores e que vai resultar no que conhecemos como a técnica clássica.



Ballet
clássico

Considero essa forte tendência à sistematização um dos aspectos definitivos no alargamento do abismo que, processualmente, formou-se entre o *ballet* e a dança compreendida em suas origens, constituindo um legado de ressonâncias profundas que se perpetuam até hoje.



No início do século XX forças de oposição aos padrões ditados pela escola do *ballet* clássico desencadeiam uma verdadeira revolução, marcada pelo retorno ao naturalismo, não mais como a primitiva expressão da perplexidade frente às forças da natureza, mas sob a perspectiva do ser diante de si mesmo e de sua natureza física, espiritual e emocional. Isso representou, igualmente, um retorno ao valor da expressividade, e o desejo de recuperar o sentido e a função espiritual da dança, há tempos relegados, ou mesmo quase extintos, dessa arte. Considero esses os aspectos fundamentais característicos da ludicidade que conduzirão os artistas dos tempos modernos na construção de novas trajetórias de criação.



De um lado a nova dança busca expandir a experiência do corpo e do movimento de forma criativa e pessoal, respeitando seu funcionamento orgânico e sua ação natural, mais próxima da expressão espontânea do jogo primitivo; de outro, e com mais preponderância, propostas que valorizaram a técnica, a pureza de linhas e o estilo personalizado comprometidos com reflexões de conteúdo social, político e, principalmente, psicológico, expondo os conflitos e emoções humanas.



Essas preocupações podem ser constatadas com evidência nos propósitos e na simplicidade da dança de **Isadora Duncan** (1878-1927), precursora e mensageira da ruptura metodológica fundamental que se opõe aos cânones da dança clássica, cujo trabalho despontou nos Estados Unidos e floresceu no seio da cultura europeia.

Inspirada na arte grega e nos fenômenos da natureza, ela procurava, nos movimentos primários do ser humano, a sua realidade orgânica corporal. Experimentava uma movimentação similar àquela que emerge espontaneamente na brincadeira infantil, aludindo à memória ou à expressão de um comportamento autêntico inato, em contraposição à imagem etérea e artificial do *ballet*.

Com outra abordagem, **Ruth St. Denis** (1877-1968) explicitava o desejo de restaurar o caráter ritualístico da dança, inspirando-se em divindades de civilizações da Antiguidade.



Ilustrações baseadas em fotografias de apresentações de **Ruth St. Denis** (esq.) e de **Marta Graham**

Já **Marta Graham** (1894-1991) elegeu os temas mitológicos para interpretá-los à luz da nova psicanálise, em obras nas quais a subjetividade domina. Recorreu à percepção do ciclo respiratório orgânico para elaborar uma movimentação que se apoiava sobre o fluxo de contrações e relaxamentos, expressando os estados antagônicos da dor e do êxtase, desenvolvendo um sistema codificado que constituiu um estilo personalizado de sintaxe em dança moderna (ROSEMAN, 2004).

Por uma via similar, **Doris Humphrey** (1895-1958) propôs outro dinamismo dialético, por meio da queda e da recuperação do equilíbrio, análogo à incerteza e à precariedade da existência, apontando para outra vertente de desenvolvimento técnico e expressivo.

Não obstante as divergências observadas em suas posturas artísticas havia, sobretudo, na dança norte-americana de Isadora Duncan, Ruth St. Denis, Doris Humphrey e Martha Graham, um aspecto



significativo comum que as unia em seus princípios filosóficos e que de certa forma caracterizou o que conhecemos como a dança moderna norte-americana..

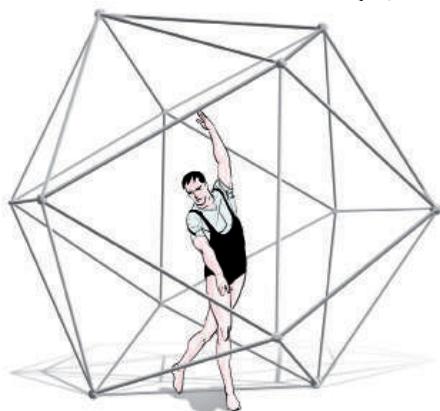
Seus escritos, depoimentos e ensinamentos revelam uma singular religiosidade, oriunda de suas aguçadas percepções sobre a natureza sagrada do corpo e da intuitiva compreensão do significado sagrado e redentor da dança, elas não só revolucionaram a dança como também lograram ressurgir a convicção de que a dança é uma experiência sagrada e extática.

Posso inferir que, nesse movimento, residia o desejo, consciente ou não, de resgatar o significado mais profundo e arcaico do espírito lúdico da dança, perdido desde que se tornou uma mera ostentação de adornos, reverências e habilidades.



Percebendo-a como expressão da existência, em que os processos da vida, da natureza e do ser humano estão integrados, criadores retornam à busca da expressão de sentimentos e indagam sobre a condição humana no mundo. O movimento corporal é tratado não somente em suas características motoras e orgânicas, mas também em sua natureza fenomenológica e emocional.

Outro caminho representa igualmente a vontade significativa de resgatar valores lúdicos primordiais: o pensamento de **Rudolf Von Laban** (1879-1955) torna-se o fundamento, o núcleo da dança livre da Europa Central e de todos os seus futuros desdobramentos, que surgem com a dança expressionista alemã e, posteriormente, com a dança-teatro. Sua visão global da dança, como forma de expressão ligada à vida do homem e à imagem que ele faz de si mesmo, é precursora dos grandes temas que apareceram nas novas expressões da dança teatral do século XX.



Estudo da harmonia do movimento desenvolvido por Laban segundo a forma geométrica do icosaedro.

Esse sentido de unidade da dança e da vida, apreciado por Laban, encontra correspondência direta com o significado primitivo do *jogo* e do ritual. Angustiado com o impacto da civilização moderna, vista por ele como confusa e declinante, evoca em suas profundas memórias imagens de uma cultura festiva arcaica, relativamente viva em sua infância. O contato com as danças camponesas, procissões religiosas e até mesmo o júbilo das colossais paradas militares sensibilizaram-no para a percepção do movimento corporal como expressão de um modo de vida, cujo renascimento foi uma de suas grandes ambições (LAUNAY, 1992).

De modo geral, a dança moderna desperta a vontade de significar e comunicar um sentido, de expressar uma verdade íntima. Da busca por essa interioridade emerge a noção de totalidade, o corpo inteiro deve tornar-se expressivo. Isso se conecta com o sentido de engajamento que o jogo suscita, envolvendo, inteiramente, aquele que a ele se entrega.



O anseio manifesto pela adoção da verdade expressa o desejo de humanizar a dança, o criador moderno sente a angústia dos transtornos de uma época de dramas e guerras e, similarmente à intuição primitiva, procura estabelecer uma relação estreita, em nível psicológico e social, com os problemas do homem, seu meio e seu contexto histórico.

Recria, portanto, um elo direto entre a dança e a cultura contemporânea. Podemos dizer que, a partir dessa premissa, a dança moderna assumiu função reflexiva, calcada em uma sobriedade dramática, em contraposição à função lúdica que se destina ao regozijo e ao prazer. Persistirá, todavia, na procura de novos sistemas de ensinamento e transmissão de técnicas variadas, o que, de certa forma, limitará a liberdade preconizada em seus propósitos, ainda que se oponha, radicalmente, à execução de um único padrão gestual, objeto da busca clássica acadêmica.

De maneira geral, nas fases seguintes à radical ruptura que ocorreu no início do século XX, o sentido de jogo vai permear

toda a atividade artística experimental que opera com elementos variáveis e muitas possibilidades, marcadas pela liberdade com que artistas e intérpretes se entregam às experiências de investigação de uma dança que expresse suas identidades.

Surgem, assim, os *happenings*, apresentações que não eram propriamente espetáculos elaborados dentro dos padrões de encenação vigentes, mas acontecimentos que reuniam várias manifestações artísticas, aparentando um retorno ao espírito orgiástico dos rituais arcaicos em que a poesia, a música e a dança eram indissociáveis e todos deles participavam. Instaurou-se a estética da liberdade característica do jogo.

Chega também a época da abstração, do movimento despersonalizado e sem emoção. A dança volta a ser, paradoxalmente, uma arte formal de movimento, denunciando seu parentesco com a dança acadêmica. Em contraponto, outro impulso enfatiza a busca de qualidades corporais valorizadas pela simplicidade e espontaneidade do gesto e dos movimentos. Um dos caminhos tomados para alcançar tal intento apontou para a exploração de movimentos funcionais, enfatizando as ações cotidianas e automáticas ignoradas no dia a dia. O habitual é levado para um lugar fora da vida prática, para o espaço fictício do jogo e inscrito no contexto da dança. Nessa dança, o natural e espontâneo têm agora como referências as ações ordinárias, sem qualquer relação com os impulsos mais íntimos e primordiais da existência, com as formas da natureza ou com a organicidade do corpo humano.

Apesar do ecletismo inaugurado com a dança pós-moderna norte-americana, a dança-teatro alemã, o teatro físico inglês ou a nova dança francesa, é possível identificar um elemento lúdico preponderante: a improvisação. A atitude de flexibilidade ao indeterminismo proposto pelo recurso à improvisação se opõe às regras ou imperativos da construção coreográfica racional e técnica.

O recurso deliberado ao aleatório, intrínseco ao jogo, torna-se um método privilegiado e subjetivo de investigação artística. Nutre processos criativos como estratégia para a geração de material bruto a ser processado, selecionado e, finalmente, estruturado em composições coreográficas.



Também se constituiu como fundamento de técnicas e linguagens de movimento, como o **Contato Improvisação**, e engendrou criações cênicas de caráter abstrato.



O **Contato Improvisação** foi iniciado por Steve Paxton na década de 1960, e é um gênero de dança gerado a partir do contato de dois ou mais sujeitos dançantes, usando princípios dinâmicos do corpo.

Para IANNITELLI (2000), a improvisação é um recurso no qual, a priori, ocorre uma suspensão da intencionalidade, promovendo a expressão de conteúdos inconscientes, razão pela qual, entendo eu, foi e tem sido largamente utilizada na criação autoral contemporânea de poéticas singulares. A autora acrescenta:

As improvisações são baseadas numa disponibilidade e receptividade para o fluxo livre do movimento onde o corpo funciona, a um só tempo, como fonte e instrumento de criatividade [...]. Existem várias formas de expressão do inconsciente. Por meio da improvisação na dança, seus conteúdos adquirem forma nos movimentos corporais (IANNITELLI, 2000, P. 54).

Em minha experiência artística, isso se confirma, na medida em que é possível observar que as improvisações favorecem o rompimento de padrões aos quais o corpo do

intérprete está condicionado, seja pelo trabalho técnico, seja pelo comportamento social. Compreendo, portanto, que se desprender de códigos assimilados implica projetar sobre o que foi absorvido do mundo exterior conteúdos interiores alimentados pelo imaginário, desenvolvendo a intuição criativa.

Sobre isso, vale salientar que Laban (1978), em suas reflexões acerca da expressividade do corpo em experiências de improvisação, associa o impulso interior que precede o movimento, o qual denominou “esforço”, à busca de valores intangíveis e indescritíveis, servindo ao objetivo de espelhar os processos ocultos do ser interior. Conforme Launay (1992), para Laban, improvisar é, sobretudo, não se lembrar. É trabalhar para esquecer, para se dar a chance de ver emergir as múltiplas possibilidades de sua mobilidade,

esquecer o estado presente do corpo a fim de acolher a pluralidade de estimulações da memória involuntária corporal, é precisamente adquirir uma experiência de movimento, um sabersentir que não se mede a não ser por sua eficácia sobre os nossos sentidos (LAUNAY, 1992, p. 69).

De acordo com Bélec (1998, p.88), para Robert Ellis Dunn, a relação mútua entre improvisação e coreografia consiste em encontrar os meios de mobilizar o corpo, a fim de imprimir, no sistema nervoso, imagens cinéticas poderosas. Em seus ensinamentos, sublinhava a importância da interação entre movimento e imagem, a qual denominava “a lógica da improvisação”. Essa lógica, a qual compreendia os princípios maiores de sua pedagogia, estava na base de sua teoria e de sua prática. Para ele, era necessário dar tempo ao sistema nervoso para que ele registrasse a experiência de movimento sob a forma de uma lembrança, de uma imagem ou de um modelo corporal. Poder-se-ia, assim, rememorar a experiência e oferecer novas escolhas de movimento

A improvisação poderia, igualmente, ser colocada em cena num jogo livre de combinações de sequências pré-elaboradas ou até mesmo de movimentos independentes que respondem simplesmente às relações com o espaço, o tempo, o ritmo, a gravidade, o peso e a manipulação de objetos, evidenciando as possibilidades cinéticas do corpo.

Merce Cunningham, coreógrafo norte-americano, propôs um modo de composição que invoca o acaso por meio do jogo de dados, de moedas, de cartas ou outra forma de sorteio. Com esse procedimento, ele determinava, a cada espetáculo, as possíveis opções de ocupação do espaço; a ordem de movimentos numa frase; a sequência de frases na coreografia; o número de dançarinos ou partes do corpo a serem ativadas; o desenvolvimento do tempo e da dinâmica das ações a serem utilizadas por cada dançarino. A partir dessa escolha, no entanto, os dançarinos deveriam ser precisos, não havendo espaço para improvisações em cena. Cunningham buscava situações que refletissem a correlação arbitrária dos acontecimentos na vida.



O autor defende ainda a ideia de que todo movimento, procedimento, lugar, indivíduo ou sugestão poderia ser material para a elaboração coreográfica, ressaltando o papel do indeterminismo e da imprevisibilidade dos resultados em seus princípios de criação.

Se, por um lado, o acaso na pesquisa do movimento espontâneo serviu às estratégias de composição coreográfica que se estruturaram a partir da simples concatenação de ações, despertando a atenção para as qualidades cinéticas e formas inerentes ao movimento corporal em detrimento de um sentido expressivo ou representativo, por outro, consubstanciou a busca pelas sensações interiores e pela emoção, visando, sobretudo, emergir a experiência de vida do intérprete amalgamada e encarnada em seu corpo.

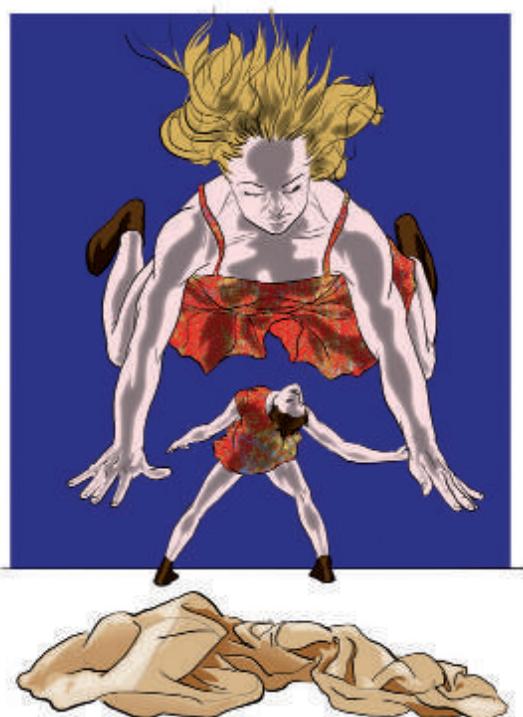




Nesse sentido destaca-se a dança teatro da alemã **Pina Bausch**, que despontou no início dos anos setenta. Em seu trabalho, o acaso pode estar encoberto no processo de construção das obras, uma vez que ela recorre às respostas individuais espontâneas e verdadeiras de seus intérpretes às indagações que enfocam a condição humana.

Assim, produz um material diversificado que lhe serve para proceder a um jogo de justaposição de elementos contraditórios, sejam estéticos, filosóficos, expressivos ou comportamentais. O inesperado também pode vir exposto em seu produto final, na livre associação de cenas que se combinam em uma montagem aleatória, sem apresentar um fio condutor que dê indícios ou torne previsível as suas conexões e o desfecho do espetáculo.

A imprevisibilidade também é utilizada no trabalho ousado e arrojado de **Wim Vandekeybus** e sua companhia, *Última Vez*. O coreógrafo que assina um estilo de movimento reconhecido por ser baseado no risco físico. Ao expor os dançarinos ao perigo



de acidentes ou lesões tenta comunicar a precária experiência física, enfatizando a percepção do momento presente. O diálogo corporal dos intérpretes se estrutura sobre proposições abertas que se estabelecem em função de leis físicas que regem os corpos e objetos em movimento no espaço.

Já o Teatro Físico do grupo inglês **DV8**, capitaneado por Loyd Newson, parece se construir sobre outro sentido, o do jogo dramático. O aleatório, de forma similar ao trabalho de Bausch, pontua a geração de material a partir de respostas dos intérpretes às tarefas e perguntas colocadas por Newson. Eu diria que, aqui, a organicidade das ações coreografadas tem sua gênese em uma dada circunstância, na qual o indivíduo assume um determinado papel na resolução de um conflito, ou seja, um jogo dramático no qual o indeterminismo das respostas outorga uma legitimidade espontânea geralmente não observada em ações pré-concebidas.

Absolvida da codificação e da imutabilidade, a dança do nosso século parece acolher um legado que a convoca a se constituir como uma linguagem viva que se adapta e se transforma continuamente, disponível para muitos discursos. Circunstancial e em permanente transitoriedade, a dança está apta a questionar a perenidade das formas e lograr expressar a inexorável instabilidade e efemeridade do jogo da vida.



Vejo, por fim, na ideia de aprofundar a compreensão de jogo como elemento estruturante da criação em dança e recurso pedagógico para sua prática uma correspondência com os princípios arcaicos, de onde nasceram manifestações expressivas da humanidade. Cabe agora compreender como a experiência criativa da dança enquanto jogo se aplica ao contexto da educação corporal.

Acredito que, neste sentido, além de favorecer a descoberta de novas concepções de vocabulário de movimento, representação poética, estruturação coreográfica e expressão pessoal, o jogo baseado na improvisação permite o fluxo constante de transformação das formas artísticas. Suscitando reações imprevisíveis dentro de novas percepções físicas, psicológicas e emocionais, o jogo se torna um importante recurso por meio do qual é possível promover a modulação do vocabulário corporal, alterando, indefinidamente, suas qualidades fundamentais, sua dinâmica e, por fim, sua expressão.

Para realizar a atividade da **HORA DE PRATICAR**, leia o texto a seguir:



No senso comum a imagem do povo brasileiro, sobretudo das regiões litorâneas, é extrovertida, festiva e caracteriza-se por um comportamento corporal marcado pela liberdade. Nossas danças são despojadas, rebolamos sem pudor, rimos, gargalhamos e o clima tropical favorece a exposição do corpo com naturalidade. No interior

do Brasil, ao contrário, pode-se encontrar outro aspecto comportamental. As festas populares mantêm com mais evidência os vínculos com a religiosidade, as danças se estruturam de forma mais organizada e o gestual parece mais introvertido.

Hora de praticar



1. Destaque no texto as diferentes características lúdicas pontuadas no decorrer do processo de evolução da dança e procure relacioná-las quanto aos seus aspectos antagônicos.
2. Em seguida procure criar associações com as manifestações de dança popular mais presentes em seu contexto cultural. Quais são os traços lúdicos predominantes? Você observou elementos de ludicidade comuns entre as danças que você conhece? Ou não?
3. Compartilhe suas observações no fórum.



O que é extremamente relevante para esta disciplina é a compreensão da inerência do jogo à vida e à arte e como isso oferece bases para essa proposta pedagógica. Vimos que o jogo manifesta-se desde os primórdios da atividade mental do bebê como um mecanismo psíquico de investigação e experimentação, relacionando as fantasias inconscientes à realidade exterior. Constitui, assim, a base para toda a vida posterior e, na medida em que canaliza as energias instintuais para metas aceitáveis pela sociedade, é alicerce para a criação adaptativa do artista. Também o jogo manifesta-se na primitiva consciência da natureza, que se inicia com a percepção dos fenômenos da natureza e conduz à sua representação imaginária mimética e ritual, evoluindo para a criação poética.

Observamos em seguida o processo evolutivo da dança ocidental desde seus primórdios como manifestação ritualística, em que o mimetismo e o êxtase eram os elementos lúdicos predominantes;

passando por sua definição como linguagem artística quando abandona sua função religiosa para voltar-se ao entretenimento no qual o gosto pela magnificência, a competitividade e virtuosismo técnico dos dançarinos determinam sua ludicidade.

Em seguida, já no início do século XX, comentamos as sucessivas rupturas de suas formas expressivas. É possível perceber que, no contínuo esforço de transformar e renovar a dança como expressão artística, os criadores modernos oscilaram entre as forças antagônicas da espontaneidade e da técnica, da introspecção e da extroversão, presentes, como vimos, desde a manifestação mais primitiva da dança.

Chegamos enfim à cena contemporânea em que o acaso e a imprevisibilidade passam a pontuar a presença do lúdico nas criações em dança. É este o princípio lúdico que caracterizará a prática da improvisação e que servirá de base às nossas experiências didáticas.

UNIDADE 3

Do Jogo à Dança

A investigação de jogos de improvisação corporal e sua sistematização pedagógica para o ensino da dança pode ser um caminho para difundir e democratizar o acesso aos códigos linguísticos da dança contemporânea, entendendo que, pela valorização do repertório de movimento do participante, podemos desenvolver a consciência do ser global na manifestação da sua poética pessoal. Cada vez mais existem profissionais que ensinam o movimento por meio de jogos corporais dançados; esse tipo de pedagogia em dança vem ganhando mais e mais adeptos, configurando-se como uma tendência coletiva entre os profissionais de dança contemporânea. (MARRONI, 2009, p. 113)

É sob esta perspectiva que veremos, nesta Unidade, como o jogo oferece possibilidades para o aprendizado da dança favorecendo a autonomia e livre expressão dos movimentos, abdicando dos modelos de ensino fundamentados na repetição de formas e estilos. A aplicação de princípios lúdicos no exercício da experiência criativa e artística, desperta o imaginário, amplia o vocabulário corporal e proporciona o desenvolvimento de aspectos cognitivos, neurológicos, psíquicos, afetivos, expressivos e motores do ser.

Sob essas bases, o aluno encontra um estado criativo que lhe permite dançar sem estar cerceado por uma disciplina puramente estética e funcional, dando vida e organicidade às suas ações.

OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- compreender os fundamentos que norteiam a elaboração e aplicação de Jogos para Dançar, segundo proposta de Fabiana Marroni, na educação do corpo e do movimento expressivo;
- reconhecer a aplicabilidade dos Jogos para Dançar para o desenvolvimento corporal em seus aspectos: sensível, estético e de desenvolvimento de vocabulário de movimento;
- compreender os fundamentos que norteiam a criação de jogos-cena com foco na exploração do movimento como estruturas que permitem o exercício da liberdade criativa em dança.

3.1 Jogos para Dançar

A forma como o indivíduo apreende o mundo ao seu redor está diretamente ligada à forma como ele “lê” o mundo que o cerca. Essa leitura só é possível por meio da **linguagem**, podendo esta ser verbal e não verbal.

Por meio da linguagem, o ser humano consegue designar os objetos, as ações, as qualidades dos objetos e as relações entre os objetos.

O desenvolvimento da linguagem envolve uma das principais funções psíquicas superiores dos seres humanos: a imaginação, que é a capacidade de representar simbolicamente e envolver-se em uma situação imaginária.



Toda situação imaginária contém regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado, pois depende das estruturas internalizadas que o indivíduo organiza ao longo de sua história.

O trabalho corporal por meio de jogos de regras permite que os participantes reencontrem e ressignifiquem certos conceitos e valores que foram impregnados pelas relações socioculturais e estéticas. Esses jogos estimulam, resgatam, libertam e propiciam o rompimento de estruturas codificadas por meio de situações lúdicas, que possibilitam a tomada de decisões durante a ação.

A aprendizagem corporal por meio de jogos propicia prazer ao atuante enquanto ele brinca, e na maioria das situações em que este momento de aprendizagem lúdica acontece existem três elementos articulados para a formulação dos jogos: a liberdade, a relação espaço-tempo e o limite. Para melhor entender a relação entre os elementos de composição do jogo veja o seguinte esquema:



A **linguagem** é um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos. Este sistema é elaborado no curso da história social, e organiza os signos em estruturas complexas, desempenhando um papel imprescindível na formação das características humanas.

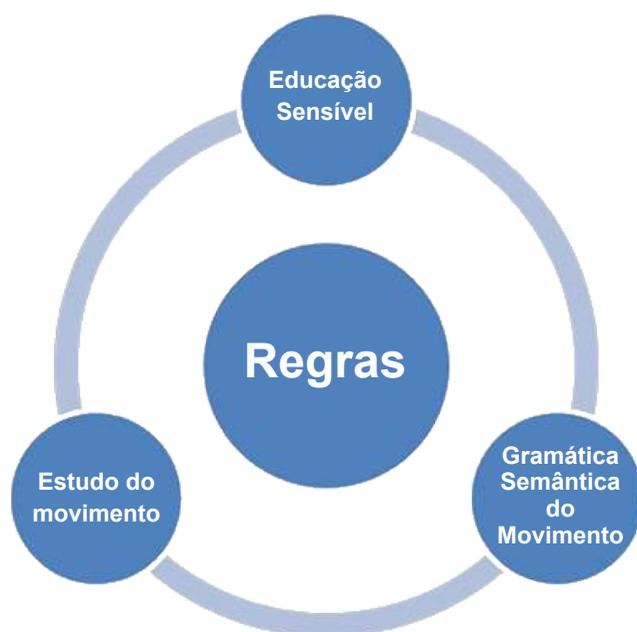


A **liberdade** no momento do jogo consiste na expressão espontânea do criador que sente e articula as regras estabelecidas com sua potencialidade criadora e linguística e, no momento da ação, esta potencialidade manifesta-se como forma de pensamento por meio do movimento dançado.

Na construção dos jogos a **relação de tempo** é fundamental para a percepção do processo de aprendizado e de si mesmo. É comum ao final de um jogo a sensação de tempo vivido não coincidir com a do tempo real da atividade. Observamos também que estas variações de sensações estão ligadas a aspectos cognitivos, como a concentração e a memória, e a aspectos subjetivos, desconhecidos até mesmo para o executor da ação.

A **limitação** consiste na elaboração das variáveis do jogo, constituindo as próprias regras do jogo, que trazem os problemas a serem solucionados pelos participantes, processo que durante o jogo vira solução. Esta solução acaba sendo o próprio conhecimento a ser adquirido pelo participante do jogo, que realizará várias formas de registros da sensação que vivenciou, sendo protagonista em sua aprendizagem.

Para a construção das regras dos jogos corporais leva-se em consideração a articulação de três formas de pensamento corporal que ocorrem pela vivência da atividade: Educação Sensível, Estudo do Movimento e o desenvolvimento de uma Gramática Semântica do Movimento. É como se as regras estivessem no centro dessa articulação de conhecimentos, podendo ser representada da seguinte forma:



A triangulação entre essas três formas de pensamento está presente na elaboração das regras dos jogos corporais para dançar. O modo como esses pensamentos articulam-se depende do tema do encontro e dos objetivos pretendidos com a atividade, entendendo que os três estarão sempre presentes durante os jogos. Assim, entender essas três formas de pensamento corporal é importante para a articulação e formação das regras.

Para levar o participante a entrar no jogo não basta apenas o conhecimento da estrutura do movimento. É preciso conjugar a ele conhecimentos relacionados ao ambiente de improvisação e de espontaneidade.



O exercício de improvisação é caracterizado por decisões subjetivas, nas quais o elemento central é a relação espaçotemporal do corpo do participante no ambiente de jogo Assim, o objetivo é que, ao participar deste tipo de atividade, todos os sentidos possam desencadear novas percepções do corpo no meio em que está inserido.

A espontaneidade do movimento neste tipo de atividade relaciona-se com a escuta sensível do participante. Na medida em que aumenta seu repertório corporal, agrega à sua movimentação novos conceitos, novas linhas e, sobretudo, massa crítica, o que o leva à condição de poder elaborar estruturas cênicas mais complexas. Ou seja: **torna-se melhor jogador**.



O importante neste processo é identificar o motivo pelo qual está sendo aplicado este ou aquele jogo, pois existe a necessidade de se criar um ambiente favorável à espontaneidade. Para que isto aconteça o instrutor deve traçar estratégias de ações que estejam adequadas ao grupo que se formou e ao objetivo do encontro.

A **Gramática Semântica do Movimento** é o resultado do uso consciente das possibilidades de expressão do corpo por meio de escolhas envolvendo a relação do espaço, do tempo e da ação, as quais projetam o corpo em seu processo de singularização e de comunicação.

À medida que o corpo dança, ele toma consciência das sintaxes linguísticas que sua movimentação produz, passando à percepção da sua própria consciência. A possibilidade de sensibilizar a percepção, originada na reciprocidade entre os corpos permite a abertura de um horizonte de coisas não vistas ou mesmo não visíveis que chamamos de sentido. Este, por sua vez, orienta as informações apreendidas na troca entre os corpos e a transforma em fonte de conhecimento para cada corpo.

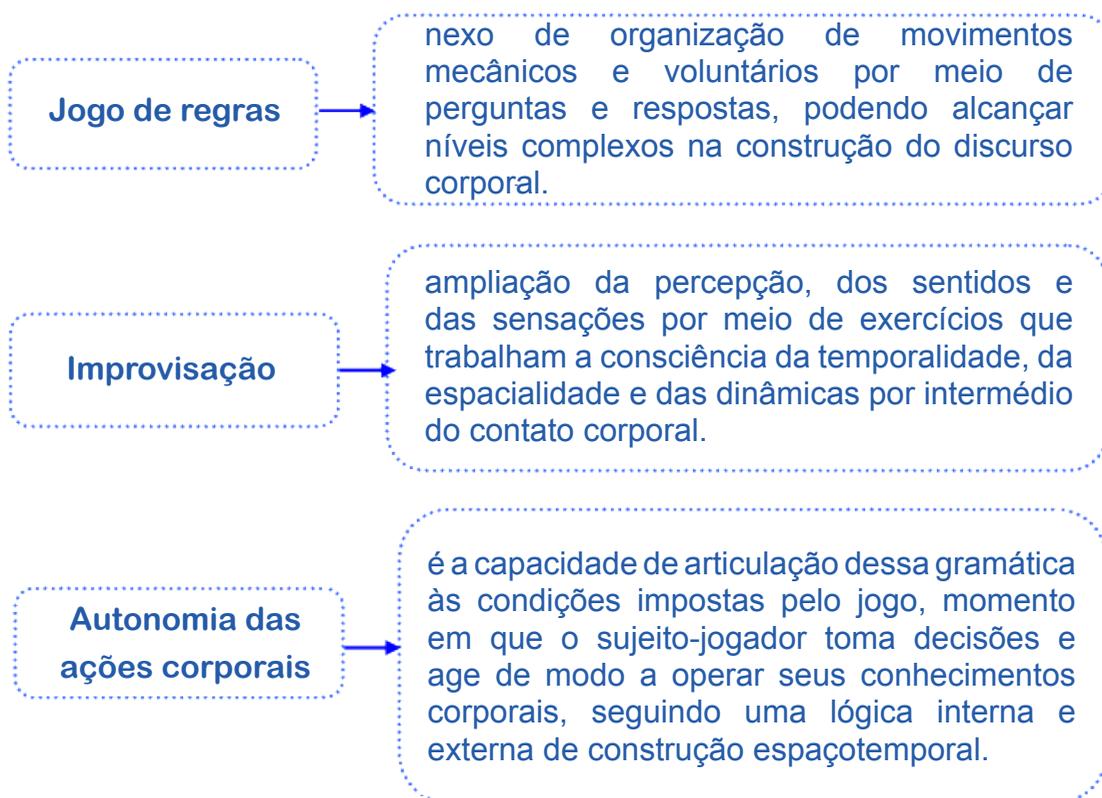
No momento em que o participante está realizando sua dança ele está exercitando seu discurso linguístico em forma de movimento, desenvolvendo a sua Gramática Semântica do

Movimento, expressão que, nesse contexto, caracteriza-se pela lógica própria que rege o movimento dançado.

Os Jogos para Dançar têm como objetivo despertar o reconhecimento do caminho que o movimento percorre, desde a percepção inicial (neurônios sensoriais), até a ação (neurônios motores). Por isso, suas regras são elaboradas de modo que o corpo possa encontrar durante o jogo a sintonia desse mecanismo de percepção e ação.



As principais estratégias para desenvolver a gramática do movimento são:



O terceiro elemento implicado na formulação das regras refere-se à **Educação Sensível**. Com a vivência dos jogos corporais desencadeia-se um processo de aprendizagem relacionada também à sensibilidade estética do sujeito-jogador.

O contato com a arte produz conhecimentos relativos à Educação Estética que está diretamente relacionado à Educação do Sensível do “contactante”. Ou seja, quando entra em contato

com a arte, o sujeito da ação desencadeia um processo de aprendizagem estética, seja por qualquer tipo de contato com o fenômeno artístico: fazendo ou apreciando.

Para desenvolver a Educação Estética é preciso estimular a sensibilidade do sujeito no mundo expressivo e *do mundo expressivo no sujeito*. Para que haja essa complementaridade, é necessário que se instaure um processo de alfabetização da sensibilidade estética, no qual, por meio da aprendizagem, ocorra a aquisição de valores subjetivos.

Existe uma educação primeira dos sentidos desenvolvida a partir da vida cotidiana de todos nós. Ela pode se aprimorar e se refinar por meio da simbolização, por meio dos signos estéticos que toda e qualquer forma de arte nos provê. Dentro dessa lógica, os sentidos aprimorados se reconhecem e se descobrem nos signos estéticos da arte, que lhe facultam ainda um meio de expressão ou um alfabeto com o qual poderá se manifestar.

Evidentemente, trata-se aqui de um jogo circular, em que os sentidos remetem-se à arte e esta, de volta, apela aos sentidos. Nos Jogos para Dançar, essa circularidade entre os sentidos e a arte desencadeia um processo de tomada de consciência da educação do corpo cidadão e do corpo singular, isto é: do corpo que tem ideias e pensamentos e consegue se expressar e se comunicar.



O desenvolvimento da sensibilidade para determinados signos linguísticos é um processo aberto que depende de uma série de acontecimentos relacionados à manifestação desse signo linguístico na vida do sujeito. A continuidade e a familiarização com os signos estéticos fazem emergir processos de aprendizagem e de manifestação mais complexos. Os Jogos para Dançar buscam despertar no sujeito-participante essa sensação de familiaridade com os códigos de sua movimentação espontânea; desse modo facilitam o desenvolvimento de uma consciência corporal coletiva e singular.

O jogo de percepções que se dá entre os corpos dos participantes gera um sistema de relações que permite a cada corpo singularizar-se na relação do corpo coletivo e tomar consciência de sua unidade, estabelecendo, por meio da metáfora coletiva, uma estreita relação com sua individualidade.

Veja algumas propostas de Jogos para Dançar que podem ser experimentadas com seus alunos.



JOGO 1

Tema: Movimentos Primários

Material: Fita crepe; EVA texturizado nas cores primárias (vermelho/amarelo/azul); som e música.

Objetivo: Desenvolver atividade corporal que resulte em uma ocupação espacial bidimensional, usando para isto o tema “O que faço no menor lugar que ocupo”.

Objetivo específico: Promover a relação entre a atividade corporal e o fazer do ambiente cenográfico (quadro bidimensional).

Planejamento:

1. Delimitar o espaço retangular do palco a ser utilizado durante a atividade com fita crepe, a fim de promover um novo campo visual para o espaço. Este mesmo recorte servirá de moldura para o quadro bidimensional no final da atividade.
2. Atividade de reconhecimento do grupo: Andar/Olhar/Pausar.
3. Cada participante deverá contornar com fita crepe o menor espaço que ocupa em pé ou sentado.
4. Novo jogo corporal se estabelecerá para o aquecimento. A atividade será dentro e fora da parte selecionada. Quando o participante estiver dentro, fará movimento com resistência,

Créditos das fotos dos jogos: participantes da pesquisa **Jogos para Dançar** realizada no 1º semestre 2008: Professores da Escola Parque 303/304 Norte.

As imagens fazem parte da pesquisa e foram utilizadas e cedidas para essa finalidade.

adaptando-se ao pequeno espaço que ocupa. Quando estiver fora, deverá andar mexendo as articulações de forma suave.

5. Cada participante escolherá uma cor para preencher o espaço que delimitou. Novo jogo se estabelecerá, desta vez com troca direta entre uma cor e outra. Quando o participante estiver de fora, estará andando e, quando estiver dentro, deverá escolher uma ação para executar, deixando a ação surgir a partir da sensação que a cor lhe proporcionar. O comando dentro/fora do espaço será por meio de música da seguinte maneira: fora, andando com música e, dentro, ação sem música.

6. O último jogo será de tempo comum a partir do olhar. O grupo só pode andar quando todos andarem e só pode parar quando todos pararem em tempo comum, lembrando que a regra sobre os espaços (parar na cor e andar fora) será a mesma do jogo anterior. Dividir em dois grupos para haver observação do exercício sobre o quadro bidimensional que foi montado pelos participantes com as cores.

7. Análises e fechamento do trabalho. Refletir sobre a questão da construção do olhar espacial, da percepção do tempo e do movimento coletivo.



JOGO 2

Tema: Construindo Caminhos

Material: Fita crepe; papel contínuo branco de tipo de impressão matricial; lenços diversos; som e música.

Objetivo: Desenvolver jogos corporais que resultem em uma construção espacial por meio da relação entre a ação e o tempo de execução da mesma, usando para isto o tema “Caminhos”.

Objetivo específico: Promover a relação entre a atividade corporal e o fazer do ambiente/objeto cênico; Promover a sensibilização da percepção espaçotemporal.

Planejamento:

1. Delimitar dois quadrados no palco, com fita crepe, a fim de promover um novo campo visual para o espaço utilizado. Estes quadrados serão o estímulo para a realização dos movimentos e da construção espacial do tema Caminhos.



2. Atividade de reconhecimento do grupo: Andar/Olhar/Pausar. Dentro e fora dos quadrados, o comando será dado pela instrutora e não se pode pisar no quadrado quando estiver fora.

3. Atividade dos lenços para aquecimento do corpo. Dividir o grupo dentro dos dois quadrados e fazer a dança dos lenços. Em círculo, o lenço não pode parar nunca e deve se mexer no ritmo da música.

3. Dividir o grupo em duplas, e cada uma deverá pensar caminhos que saiam dos quadrados e traçá-los utilizando seis folhas de papel, podendo usar menos, se quiserem. Para a construção, deve-se considerar uma trajetória que a dupla irá percorrer, pensando no tempo de percurso e nas possibilidades de andadas. Cada dupla deverá mostrar a sua trajetória e deixar o caminho montado. Analisar os caminhos montados e suas possibilidades estéticas.



4. Dividir em dois grupos, para o exercício da observação. Cada participante poderá executar uma das três ações: Andar/Pausar/

Torcer. Executar apenas uma vez cada ação, de forma a pensar na composição espacial durante a trajetória.

5. Análise e fechamento do trabalho. Refletir sobre a construção do olhar espacial e a percepção do tempo no movimento, os elementos da Estética e o processo de criação da aula.



JOGO 3

Tema: “Estamos Ligados”

Material: Fita crepe; Barbante colorido; Música.

Objetivo: Desenvolver jogos corporais que se originam do espaço minimalista por meio da relação entre ação singular e ação coletiva, usando para isto tema “Estamos Ligados”.

Objetivo específico: Promover a relação entre o movimento singular e o movimento coletivo; Promover a sensibilização da percepção espaçotemporal.

Planejamento:

1. Delimitar pequenos quadrados (30x30cm) no palco, com fita crepe, enfileirados, a fim de promover um novo campo visual para o espaço. Fazer três filas de quadrados, de forma que a do meio fique intercalada às demais. Estes quadrados serão o estímulo para a realização dos movimentos e da construção espacial do tema.



2. Atividade de reconhecimento do grupo: Andar/Olhar/Pausar. Dentro e fora dos quadrados, o comando será dado pela instrutora para esta mudança. Quando estiverem fora dos quadrados a trajetória deve dar-se no espaço entre eles; e quando estiverem dentro dos quadrados a movimentação se realiza do interior de um quadrado para o outro.

3. Acordando o corpo, em cada quadrado haverá duas informações referentes a uma ação e a uma dinâmica, como por exemplo: observar pontos no espaço pausando o olhar; ou espreguiçar o corpo continuamente. Durante a música, haverá o comando para que eles troquem de quadrado e, enquanto o comando não é dado, devem experimentar as indicações do papel.

4. Atividade com barbante colorido para o aquecimento do corpo. Individual: Cada um no seu quadrado deve se movimentar com o barbante nesse espaço mantendo o barbante sempre esticado, procurando alongar a musculatura por meio da extensão do barbante. Em dupla: Cada um deve ocupar um quadrado e pegar um pedaço de barbante que deverá ser ligado a outra pessoa em outro quadrado. Durante a música, o objetivo é fazer o barbante dançar.



Depois aumentar a atividade para quatro participantes. Trabalho de equilíbrio e harmonia dos movimentos entre os participantes.

5. Os grupos que se formaram devem permanecer juntos para a próxima atividade: de deslocamento. O grupo deve atravessar

o caminho de quadrados, juntos, ligados pelo barbante, buscando construir a trajetória por associação dos elementos já trabalhados: o objeto (barbante), uma dinâmica e uma ação. Cada grupo apresentará o resultado para os outros grupos.

6. Análises e fechamento do trabalho sobre a questão do estar juntos e estar separados.



JOGO 4

Tema: Brincando e Andando

Material: Balão Colorido; Iluminação; Música.

Objetivo: Desenvolver jogos corporais entre os elementos: Objeto/Movimento/Ar.

Objetivo específico: Promover, por meio de jogos lúdicos com balões, a relação entre Movimento/Fluidez/Equilíbrio por meio do elemento Ar.

Planejamento:

1. Distribuir balões no espaço de modo que fique todo ocupado.



2. A primeira atividade será um rápido relaxamento, os participantes deitarão no espaço entre os balões.

3. Acordando o corpo, atividade de interação entre o grupo, com os elementos: Andar/ Brincar/Andar/Brincar entre os balões. A atividade será conduzida da seguinte forma: ao comando, deve-se parar e permanecer em um lugar fixo lançando balões para o grupo, de forma a trocar balões com o maior número de pessoas; ao comando novamente voltar a andar entre os balões. (Explorar os níveis baixo/médio/alto)



4. Atividade de equilíbrio. Durante a música, explorar a relação do balão equilibrando-se no corpo. Orientar para que os participantes busquem relações de equilíbrio estáveis que desencadeiem movimentos fluidos, evitando quicar o balão. Depois, dividir em dois grupos para observação.

5. Bate papo final: Relação Ar e Movimento/Objetos para Ação.



JOGO 5

Tema: Tocando o Escuro

Material: Venda; Papel e Canetinha; Música.

Objetivo: Desenvolver jogos corporais proporcionando a percepção do corpo por meio do tato e da visão

Objetivo específico: Promover, por meio de jogos corporais, a relação entre Movimento/Articulação/Visão/Confiança por meio do tato.

Planejamento:

1. O espaço estará livre, isto é sem demarcação, pois o trabalho será voltado para a construção de percepções do corpo e suas relações entre o interior e o exterior.

2. A primeira atividade será como nos primeiros encontros de Andar/Pausar/Olhar, pensando nesses elementos como de composição espacial e de reconhecimento do grupo.

3. Acordando o corpo, a atividade será em dupla, com um participante ativo na condução e outro participante passivo para a condução. A manipulação será nas articulações, de forma a gerar movimento. De tempo em tempo, deve-se fazer a troca de quem conduz e quem será conduzido. (Explorar os níveis baixo/médio/alto)

4. Atividade de condução pelo tato em dupla. Este exercício visa a condução do participante pelo espaço apenas pelo tato, explorando os diferentes níveis de toque.



5. Dar continuidade ao exercício anterior, mas agora com vendas.

6. Juntar os dois exercícios desenvolvidos durante a aula: manipulação das articulações e condução pelo espaço de venda.

7. Bate papo final: Relação entre Corpo/Articulação/Movimento e Condução/Confiança/Toque.



3.2. Jogo-Cena e Intérprete-Jogador

Esta proposta se baseia no propósito de abrir perspectivas para o ensino criativo em dança contemporânea fundado em princípios elementares do jogo.

Tomamos como hipótese a ideia de que o conceito de jogo poderia ser aplicado na prática da criação cênica não só como recurso na geração de material criativo (improvisação), mas também incorporado como engrenagem e elemento estruturador da composição coreográfica, tornando-a, assim, permanentemente aberta às novas proposições.

Esta concepção de composição coreográfica como o exercício do jogo impõe à atuação do intérprete a condição de reagir em cena à situação presente, no aqui e no agora, demandando uma ação que responda à possibilidade do acaso, do efêmero e do imprevisível. Isto afasta toda e qualquer tendência à execução mecânica de estruturas conhecidas de movimento, logrando obter uma presença expressiva pela veracidade das ações que surgem em resposta à instabilidade da situação.



As experiências evidenciaram em seus processos criativos a força da corporeidade cênica gerada pelas relações e situações implicadas nos jogos criados para a cena, os **jogos-cena**. Esta corporeidade exigiu atributos e competências que extrapolaram as conhecidas demandas que incidem sobre o intérprete-criador, abrindo outra perspectiva para a compreensão da noção de atuação do intérprete-jogador.

Fundamentados nessas observações, os resultados obtidos nesse estudo podem ser instrumentais para profissionais e estudiosos das áreas das artes, em particular da dança e do teatro, como também da educação. A estrutura, a natureza e a adaptabilidade dos jogos podem beneficiar docentes de Arte-educação ao oferecer subsídios metodológicos de ensino das artes a qualquer instância educacional, independentemente de faixa etária ou especificidades físicas, uma vez que tal abordagem prevê a participação do sujeito em suas possibilidades e capacidades pessoais. Neste sentido esta perspectiva metodológica e artística possibilita e se afina a propostas de inclusão social e de criatividade artística.

Apresentamos essa teoria do jogo aplicado em estruturas de composição cênicas com o objetivo de proporcionar liberdade de criação e atuação, de forma a contribuir para a reflexão sobre pedagogias de encenação e formação em dança contemporânea.



Tomaremos como premissa básica para entendermos esta proposta, considerar a noção de jogo como **o confronto dinâmico de forças** antagônicas. Aplicá-lo como recurso metodológico na prática de ensino da dança implica em uma abordagem atenta ao embate recíproco de motivações opostas. No desenvolvimento de processos gerados por oposições, os movimentos nascem e encontram os meios para evoluir no empenho recíproco dos intérpretes em dar solução aos sucessivos obstáculos.

Tal ideia de envolvimento mútuo na solução de um problema constitui, igualmente, o fundamento básico do sistema de Jogos Teatrais concebido por Viola Spolin (1992).



Criados como estratégias didáticas para o desenvolvimento expressivo, os Jogos Teatrais são estruturas destinadas a despertar a espontaneidade, proporcionar a autodescoberta e o desprendimento artístico por meio de exercícios de improvisação. Visam tanto promover a ruptura de comportamentos mecânicos, quanto eliminar a imitação caricata.

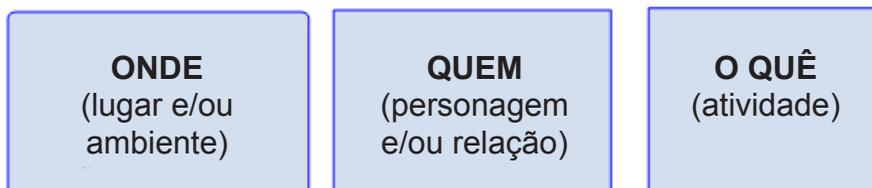
Em sua metodologia de ensino, Spolin (1992) orienta o aluno a se concentrar na solução de um problema, oferecendo um objetivo definido para seu desempenho. Em sua concepção, a resposta para cada problema está prefigurada em cada um deles, não havendo um modo certo ou errado de solucioná-los, o que elimina as expectativas na atuação e convida à liberdade de opção e à autodescoberta.

O sistema de Jogos Teatrais pressupõe interdependência, interação e relacionamento coletivo, e é aplicado segundo alguns fundamentos básicos. Em princípio, o jogo propõe um problema a ser solucionado, com o qual cada indivíduo deve se envolver. O ponto de concentração para o qual se dirige a ação constitui o Foco, que delimita, orienta e favorece o envolvimento e o relacionamento na solução do problema.



Essa concentração canaliza a energia criativa e oferece um direcionamento claro para a ação, agindo como uma força estabilizadora, possibilitando despertar a intuição e liberar a espontaneidade e tornando-se veículo para uma experiência orgânica. A forma como um problema é solucionado deve surgir das relações em cena, sem prévio planejamento, respeitando-se o caráter imprevisível do jogo.

Apenas as regras do jogo devem ser estabelecidas de antemão por meio de um acordo grupal, delimitadas pela estrutura dramática definida por



Na pesquisa do Jogo-Cena, o jogo de oposições está presente e diretamente associado aos princípios de movimento que regem a ação, como em situações de prender e escapar, de lançar e desviar, de perseguir e fugir, de subir e cair e tantas outras. As oposições subjazem a todo jogo, constituem seu conflito fundamental, o antagonismo de forças oscilantes entre pontos de equilíbrio, havendo sempre adversidade e requerendo uma solução. Isto não quer dizer que esse embate se reduza a somente ações de confronto entre adversários. Ações de apoiar e oferecer sustentação se opõem e se complementam, por exemplo, gerando uma relação de cumplicidade.

Esses princípios de movimento constituem um ponto objetivo correspondente ao **Foco da Ação**, que norteia o intérprete e o faz persistir na expressão física concisa não permitindo que se perca no desenvolvimento de movimentos sem finalidade.



A disponibilidade de responder ao acaso é condição essencial para o desenvolvimento do jogo, ficando claro que é inútil pré-conceber as atitudes. A delimitação imposta pela regra é o que determina as possibilidades de acaso. Sem regras, não haveria parâmetros claros que permitissem a interação e o jogo se dissolveria no vasto campo do indeterminismo.

Vê-se que estas elaborações se apoiam e se identificam com muitas das noções que permeiam o pensamento de Spolin (1992). A autora atribui a potencialidade expressiva para atuar à capacidade individual de experienciar, e diz: “experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isso significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (SPOLIN, 1992, p. 3), concepção comum ao sentido integrado proposto pela ideia de corpo **TUDO**, que pensa, age e sente, apresentada anteriormente.

A autora evidencia o conhecimento intuitivo como vital para a aprendizagem, identificando-o quando uma resposta a uma experiência se realiza além de um plano intelectual constricto, requerendo para tal um ambiente apropriado, uma disposição para a livre experiência e uma atividade que evoque a espontaneidade, circunstâncias objetivadas em seu sistema de improvisação. A propósito disso, trazemos à baila as palavras de Koudela (1998, p. 51) sobre a noção de espontaneidade e integralidade apresentada por Spolin:

A ação espontânea exige uma integração entre os níveis físico, emocional e cerebral. Em oposição a uma abordagem intelectual ou psicológica, o processo de Jogos Teatrais busca o surgimento do gesto espontâneo na atuação [...]

Spolin (1992) aborda a espontaneidade, considerando-a como a expressão de liberdade frente à realidade, momento em que a exploramos e agimos em conformidade a ela, em que “as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa” (SPOLIN, 1992, p. 4). Em sua concepção, essa liberdade para atuar e nos inter-relacionar envolve-nos com o mundo dos fenômenos em constante transformação, tornando possível o contato direto com o ambiente, experiência que em sua crença nos conduz à autoconsciência e à autoexpressão.

Vimos que a perspectiva de aprendizado vislumbrada por Spolin na formulação do sistema de Jogos Teatrais funda-se no pressuposto de que a energia liberada para a resolução do problema proposto, orientada pelo Foco e dentro do limite de regras estabelecidas, faz eclodir a espontaneidade, estado em que o indivíduo encontra-se integrado em sua totalidade. Conforme preconiza:

O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar-se e para o qual toda a ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo – ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos [...]. Todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico dentro de um todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total (SPOLIN, 1992, p.5).

É perceptível a correspondência que se pode estabelecer entre a expressão somática pretendida pelo corpo **TODO** e o

sentido de experienciar proposto por Spolin, para os quais convergem as noções de liberdade, espontaneidade, intuição, autodescoberta e presença viva no aqui e agora, de forma a permitir que o novo, o desconhecido e o inesperado se aproximem.

Torna-se claro, portanto, que a elaboração dessa proposta metodológica recorreu a fundamentos e procedimentos comuns ao fazer teatral para gerar outra possibilidade de construção de uma dança, fundada na resolução de oposições, contemplando o aspecto imponderável e inusitado do jogo. A experiência de criação de jogos para a cena, com base na linguagem do movimento e da dança, conduziu à concepção do que definimos como jogo-cena, e permitiu abandonar a ideia de coreografia como estrutura codificada, definida por vocabulários de movimentos preestabelecidos, como suporte para o desempenho do intérprete.

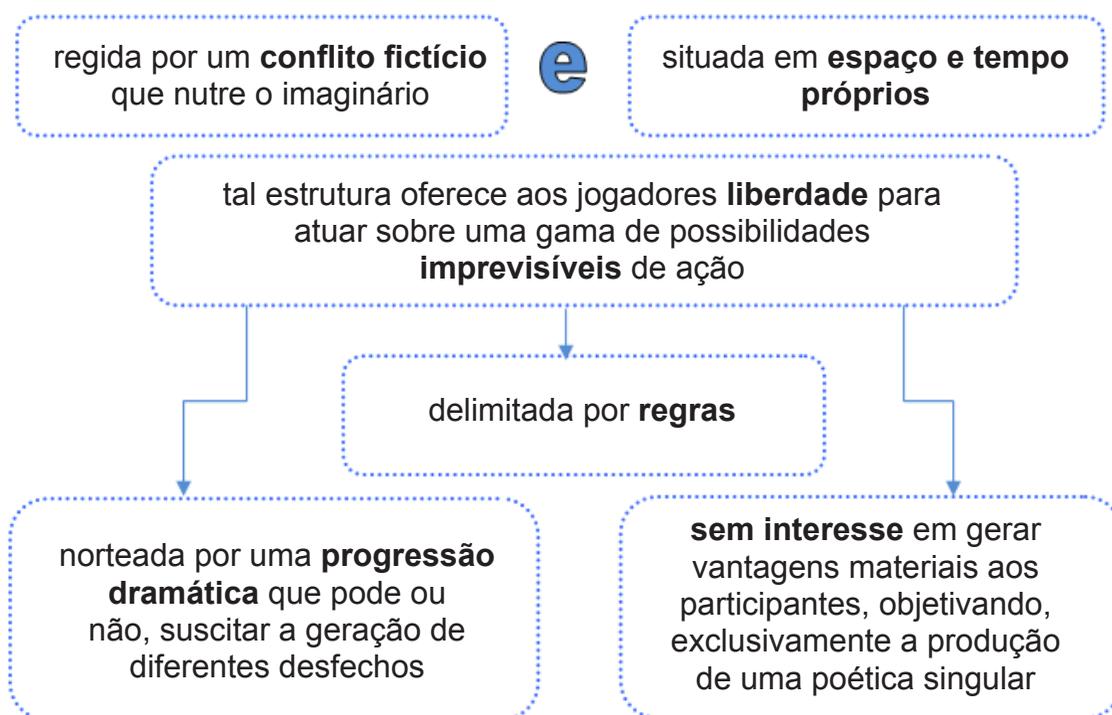
Retomando a definição proposta por Huizinga, jogo é uma atividade:

- ➡ **livre:** uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
- ➡ **delimitada:** circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
- ➡ **incerta:** já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador certa liberdade na necessidade de inventar;
- ➡ **desinteressada ou improdutiva:** porque não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;

➡ **regulamentada:** sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instaura momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;

➡ **fictícia:** acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra em relação à vida normal.

Podemos dizer que o jogo-cena constitui-se como uma estrutura de composição cênica:



Para melhor esclarecer esta proposição trazemos a descrição de uma experiência de criação de um dos jogos-cena construídos e apresentados dentro do contexto do processo criativo e encenação de um espetáculo. Acompanhe o passo a passo dessa construção conosco!

JOGO: CORDA/COBRA – COBRA/CORDA

Significados antagônicos: diversão x eficiência; risco x proteção.

Princípios de movimentos antagônicos: girar a corda (desafiar/risco) x pular ou desviar (livrar-se/proteção)

Existem inúmeras brincadeiras infantis com a corda, mas apenas uma, o “Chicote queimado”, pareceu oferecer possibilidades para experimentação dentro da perspectiva de construir um jogo-cena em conformidade com a abordagem temática escolhida para o espetáculo que se pretendia encenar: o antagonismo primordial entre vida e morte.

Essa brincadeira, por si, apela à imaginação, propondo o desafio com um perigo fictício. Mesmo demandando alguma habilidade e fôlego, o princípio de movimento básico da corda é um dos mais simples e elementares, o que poderia favorecer a investigação criativa sem que nos preocupássemos com as barreiras do virtuosismo.

As formas básicas de manipulação envolviam o giro da corda em plano vertical e horizontal, em níveis variados e em velocidades diferentes. Disso resultavam opções distintas de respostas:

-  pular no mesmo lugar;
-  passar por baixo ou por cima da corda em entradas e saídas sucessivas;
-  esquivar-se;
-  correr em círculo no mesmo sentido, em sentido contrário de sua ponta;
-  manter-se imóvel, de forma a permitir ao manipulador explorar uma variedade de movimentos para desviar a corda dos corpos estáticos.

Naturalmente, surgiram outras brincadeiras, como tentar pegar sua extremidade, enquanto o manipulador a deslocava em toda sua extensão, lançando sua ponta de um lado ao outro, rapidamente, para desvencilhar-se das investidas. Isso produzia um movimento sinuoso e ágil que nos remetia ao movimento da cobra. A ideia de cobra e corda está ligada, especificamente, à outra modalidade de brincadeira com corda para crianças pequenas que aprendem a pular em baixas alturas, com a corda em movimento rasteiro, como uma cobra.

Ainda que os intérpretes experimentassem brincar sem resistência e desentolhos, manifestavam sua insatisfação quando se deixavam tocar pela corda, o que interrompia o fluxo do seu giro. Isso representava um corte na brincadeira e denotava inabilidade. Consideravam como um erro e, portanto, deveria ser evitado.

Não se davam conta que essa dificuldade sintetizava o princípio antagônico fundamental do jogo: divertirem-se em contraposição à exigência de serem eficientes.



Essa compreensão apenas consolidou-se quando houve a intuição de que a corda poderia se transformar em cobra todas as vezes que tocasse um dos jogadores, e novas brincadeiras poderiam surgir a partir da ideia de que ela poderia dar um bote.

Todo o jogo girava em torno do desafio de não se deixar tocar pela corda em movimento, pulando, passando, aproximando-se ou dela afastando-se. Demandava ousadia, instigação, habilidade, destreza e, sobretudo, espírito de diversão. Entretanto, não havia o sentido de erro ou de acerto, porque tudo poderia ser aproveitado, uma vez que a corda, ao ser tocada, virava cobra. Como no início, isso ocorria com muita frequência, não havia tempo para esgotar as possibilidades de explorar o jogo, aproveitando o giro contínuo da corda. Foi proposto, então, que apenas depois de três toques na corda passassem a jogar com a cobra. A situação mudava, mas o jogo não era interrompido; continuava-se a jogar, sendo que agora, como cobra, ela poderia picar, manuseada pelas mãos do “encantador de cobras”, que a chicoteava rasteiro ou no ar, buscando, dessa forma, atingir os jogadores que se esquivavam de seus botes.

Aqui, o jogo era convocado com um enunciado concebido em forma de cordel, de forma a incitar o imaginário e esclarecer as regras do jogo:

É corda, é laço, é cobra. É instigação, provocação e diversão. É desafio de pular, correr, abaixar ou sei lá Mas com ela tem que brincar. E não se nega se o rabo dela toca, porque ela pega. Mas, tem três vidas para muito se divertir. Mais que isso, danada, ela vai querer picar, e aí não pode fugir, vai ter que encarar. E não se escapa de sua picada porque ela MATA!

Outros elementos iam sendo descobertos na relação entre quem manipulava e quem pulava:

-  os jogadores poderiam se juntar às costas do manipulador, ali permanecendo sem deixar-se tocar pela corda, como em um ponto neutro de descanso, o lugar onde a corda não toca.
-  os jogadores tinham a chance de trocar de manipulador, passando a corda de uma mão à outra sem interromper seu movimento giratório.
-  dois jogadores poderiam desafiar-se, realizando entradas e saídas sucessivas, formas diferentes e ousadas de pular, trocar de posições, de braços dados ou separados e outras opções mais.

Para manter a dinâmica viva e pulsante do jogo, reforçando o sentido da cena construída como pura brincadeira, a ação deveria permanecer contínua com trocas sucessivas de jogadores, para recuperarem o cansaço e não perderem a vitalidade. Foi determinado que, enquanto estivessem fora do alcance da corda, fariam zoadas. Ruídos de vozes, apitos e chocalhos deveriam estar presentes o tempo todo. Pretendíamos, com isso, criar uma atmosfera de instigação de uma torcida ruidosa e participativa. Também permaneceriam abaixados,

para não encobrir a atuação dos outros e, a qualquer momento, poderiam entrar no jogo, como em uma roda de capoeira, assim como deveriam ceder quando solicitados.



Essa concepção foi evoluindo para o entendimento de que a corda sempre seria cobra. No primeiro momento é corda/cobra, sua ponta é o rabo, inofensivo, mas, depois de tocada três vezes, invertia-se o rabo pela cabeça e o jogo entrava na fase da cobra/corda.

Chegamos à seguinte estrutura:

Quem – 01 manipulador, 01 encantador da corda e 08 brincantes.

Onde – Área circular central da cena margeada por uma grande roda formada pelos brincantes, como se fosse o nicho da cobra.

O quê – O manipulador gira a corda/cobra, segurando-a pela cabeça, convidando os brincantes a pular e brincar. O encantador manuseia a cobra/corda, segurando-a pela cauda e desafiando-os a escaparem de seus botes. Os brincantes pulam, passam, e fazem estripulias enquanto lidam com a corda/cobra. Depois que vira cobra/corda, têm a opção de tentar pegá-la pelo pescoço, pisá-la na cabeça ou apenas escapar de seus botes.

Foco – O manipulador concentra-se no movimento da corda e dos brincantes que entram no jogo. Os brincantes devem estar atentos ao movimento da corda e às saídas e entradas do jogo para aproveitar as chances de se inserir. O encantador deve perceber a movimentação de todos à sua volta, para melhor escolher suas vítimas.

Regras – O primeiro a girar a corda/cobra é escolhido por sorteio.

Durante o jogo, qualquer um pode pegar a corda/cobra para girar.

É permitido até três toques. Depois do terceiro toque, a corda/cobra se enraivece e não há quem a segure. Quem a estiver manipulando deve lançá-la para o alto para livrar-se de ser picado.

Ao cair, inicia-se a segunda fase, já é cobra/corda e somente o encantador pode pegá-la pelo rabo e direcionar a cabeça para os botes. É jogo de picar e matar.

O brincante ameaçado pode tentar pegar ou pisar o pescoço da cobra, para assumir o papel de encantador e obter o poder de picar.

Todos devem manter uma movimentação ininterrupta, não permanecer parado esperando o momento de receber o bote.



Quem é picado, morre e é excluído.

A terceira fase pode ocorrer de duas maneiras. Se antes de ocorrer a terceira morte alguém conseguir pegar o pescoço da cobra ou prendê-lo com o pé, assume o papel do encantador e deve desafiá-lo para um duelo, revertendo-a para a corda/cobra e voltando a girar.

Se ocorrerem três botes com picadas seguidas de morte, é o encantador quem ganha o direito de propor um desafio a um único brincante que ele deve escolher e, igualmente, revertendo-a para corda/cobra e fazendo-a girar.

Progressão – Na primeira fase, cada vez que o rabo da corda/cobra toca alguém, o manipulador pode mudar a estratégia do jogo, utilizando um novo elemento entre girar rasteiro, girar no alto, alto e baixo ou giro vertical. Já na segunda fase, o encantador procura mirar um brincante para picá-lo sem parar de chicotear a cobra/corda, rasteira ou no ar. Sendo picado, o brincante pode criar uma caricatura divertida para enfatizar sua morte. Na terceira fase, o desafio final, o jogo de girar a corda/cobra torna-se mais ágil e rápido, pondo à prova a habilidade do brincante ou do encantador em desviar-se da corda/cobra até finalmente ser tocado.

Tempo de duração – Determinado pelo desempenho dos brincantes enquanto se cumprem todas as fases do jogo até chegar ao desafio final.

Desfecho – O jogo conclui-se com o desafio final, em que os envolvidos podem demonstrar seu melhor desempenho até a corda finalmente tocar o desafiado.

Em seguida, todos comemoravam, retornando a brincadeira, agora, sem regras. Faziam uma farra. Brincavam agrupados, desordenadamente, sob a corda que gira acima de suas cabeças, obrigando-os a se abaixarem para não serem atingidos, até que se esgotasse o tempo da música e de brincar. Esgotado o tempo, a corda era mais uma vez lançada para o alto

e todos corriam para dispersar, fugir, de forma a abrir espaço para a cena seguinte, antes mesmo que a corda tocasse o chão.

Como no jogo havia sempre muito movimento, era preciso estar atento às mudanças de situações que poderiam ocorrer muito rapidamente. Para frisar esses momentos de transição, propus que denunciasses aquele que era tocado pela ponta da corda, exclamando: “PEGOU!”. Assim como quem era picado, exclamando: “MORREU!”. Era preciso deixar ainda mais claro a progressão de todas as etapas do jogo e suas resoluções. O êxito poderia ser comemorado quando os jogadores conseguiram fazer estripulias ousadas sem serem tocados ou quando ocorria o contrário, quando a corda os eliminava. Para ambos os lados da contenda, em favor de quem manipula a corda/cobra ou a cobra/corda, ou de quem brinca arriscando-se, tudo era celebrado. Por isso, cada ação devia ser enfatizada com muita clareza, para ser reconhecível por quem joga e quem vê o jogo.



Sorte ou Azar, levante a mão que quer jogar (2010) – Cia Márcia Duarte
Foto: Raquel Pelicano

Posteriormente, em uma nova encenação, introduziu-se a participação do público, evidenciando as possibilidades de inclusão, de acessibilidade que a estrutura de jogos permite na criação em dança e por consequência sua aplicabilidade na educação. É claro que, como o público não é educado para a linguagem do movimento, reagia de forma espontânea sem preocupação em cuidar da qualidade de sua movimentação,

mas se via irresistivelmente envolvido com o imaginário da cena participando ativamente das relações de conflito expostas.

De fato, nessa experiência, para que o jogo de pular corda extrapolasse a esfera da recreação e tornasse uma expressão poética foi preciso não só uma imersão imaginária, mas também dar atenção à combinação de qualidades fundamentais que atribuem harmonia ao movimento na dança: fluência, clareza e precisão; força e intensidade; tempo, ritmo e domínio do espaço – estas já conscientizadas pelos intérpretes-jogadores educados em sua sensibilidade estética e controle do seu corpo em movimento. Entretanto, como apresentado em Jogos para Dançar, a educação corporal e estética pode dar-se também por meio de jogos. Vejamos como você pode constatar isso.

Hora de praticar



1- Considerando a ideia de oposição como fator gerador do movimento, vamos escolher um verbo de ação e o seu correspondente complementar oposto como: mostrar e esconder. Opto inicialmente por um exercício individual e proponho que você escolha um objeto de uso pessoal de fácil manuseio, nem muito grande nem pesado, como uma caixa de pequenos guardados, um livro, uma peça de roupa ou um chapéu para o desenvolvimento desse jogo-cena.

2- Escolha uma música de sua preferência e, como já orientado anteriormente, procure iniciar seu experimento em sintonia com a música, deixando-a acompanhar seu exercício até sua conclusão. Não se preocupe em mover-se no ritmo da música, em sincronia com suas pulsações, apenas se permita interagir com ela, se envolvendo com a atmosfera extracotidiana que a musicalidade suscita. Tampouco se ocupe com uma única referência frontal, como se estivesse diante de um público ou de um espelho. Perceba o espaço em sua totalidade.

3- Imagine que se trata de um objeto mágico, ao qual você poder correlacionar significados. Por exemplo: uma caixa pode guardar lembranças, memórias; uma peça de roupa ou um chapéu podem criar personagens; um livro traz muitas histórias...



Hora de praticar

- 4- Inicie seu exercício respirando profundamente para perceber que seu corpo **TUDO** vai brincar.
5. Comece então a experimentar progressivamente expor e esconder uma parte do seu físico com o objeto, traçando um percurso que ora contorna suas partes, ora passa de cima a baixo ou de baixo a cima, por entre as pernas, por baixo do pé, por cima da cabeça, por trás do tronco, de uma mão à outra e assim por diante, agindo livremente sem planejar, deixando o movimento fluir. Nesse percurso se detenha por instantes para esconder o rosto, o umbigo, os joelhos ou qualquer parte sua, explorando caminhos inusitados que conduzem o objeto de uma parte a outra escondida e depois revelada.
6. O sentido atribuído ao objeto mágico irá sugerir as relações que intuitivamente irão se estabelecer entre ele e você. A ação de esconder e revelar também sugere significados.
7. Durante o exercício concentre-se efetivamente em nunca interromper sua ação, ainda que você faça pausas para esconder-se. As pausas são uma espécie de suspensão do movimento que não caracteriza ruptura da ação, permanece o sentido de continuidade do gesto daquele ponto ao subsequente. A atenção em dar continuidade ao movimento, promover uma respiração integrada a ação, descobrir novas possibilidades criativamente, logra imprimir ao gesto ordinário outra qualidade, transformando-o em expressão poética, melhor dizendo, em dança.
8. Depois de experimentar o jogo tente descrevê-lo a partir da estrutura de **quem, onde, o que, e o Foco**. Para o **quê** considere o princípio de ação proposto (mostrar e esconder), para o **Foco** a orientação de traçar percursos, para **quem** e **onde** o imaginário que emergiu da experiência do jogador com o objeto (o segundo jogador), e quais seriam as **regras** do jogo?
9. Compartilhe suas impressões no fórum assim como a descrição que resultou da sua experiência.

Esse jogo-cena também pode ser realizado aos pares ou trios, ou até com um coletivo de alunos agregando a passagem do objeto de um jogador para outro. Neste caso, surgirá naturalmente a necessidade de estabelecer regras que norteiem o desenvolvimento do jogo de forma equilibrada entre os participantes.

Para concluir, vamos refletir quanto aos fatores que incidem sobre o desempenho do intérprete-jogador.

A complexidade do jogo deve ser introduzida gradativamente no processo de criação/aprendizado, de forma a não constituir obstáculo ao desempenho integrado e favorecer a comunicação de significados pretendidos. Isso corresponde à constatação de que o jogo-cena, em seu processo de construção, pode ser executado em níveis diferenciados de integração das faculdades de agir, sentir e imaginar.

Quando há retração de uma dessas aptidões, ele pode ocorrer em um estágio intermediário de equilíbrio dialógico entre essas faculdades. Se há predomínio de uma sobre as outras, o jogo-cena é executado de forma elementar. Sua realização plena implica na interdependência equilibrada dessas potencialidades no diálogo entre os jogadores.

Somado a isso, veio a constatação de que o papel do intérprete-jogador revela outro perfil de atuação que não é mais aquele do dançarino ancorado na versatilidade produzida pela mescla de técnicas absorvidas e apreendidas, mas se sustenta sobre outro domínio, constituído pelo aprimoramento da capacidade de integrar no corpo os diversos recursos expressivos que dispõem para o exercício livre e criativo de suas possibilidades, pressupondo algumas posturas fundamentais:

- Doação, vontade, total disponibilidade corporal acionada por meio de preparação específica;

- Capacidade para acessar a imaginação ativa que o engaja na ação;
- Sagacidade para reagir ao imediato;
- Espírito criativo para buscar o inusitado;
- Resistência à tendência a codificar, a formular ou a fixar ações, assumindo o risco de estar em jogo;
- Interesse permanente pelo jogo. Ele deve agir todo o tempo como um jogador e fazer de toda relação um jogo;
- Equilíbrio e concentração para lidar com as variáveis circunstanciais;
- Percepção aguçada do ambiente, considerando tudo o que a ele se incorpora como elemento do jogo, incluindo o espectador;
- Condescendência e a tolerância para criar a cumplicidade necessária para se obter uma coesão no grupo;
- Despojamento de autocrítica admitindo que sua imaginação criativa o inspire, aceitando a fantasia do jogo e mergulhando nela.
- Competência de lidar com as múltiplas associações paradoxais que as situações de jogo impõem.
- Autonomia criativa e autoridade sobre a obra.

Essa perspectiva de atuação descortina outro campo de visão sobre a formação em dança, valorizando a autonomia e singularidade do indivíduo no processo de amadurecimento de sua expressividade corporal.



Nesta unidade foram apresentados dois estudos que abrem a perspectiva para a aplicação do jogo como recurso pedagógico para o ensino da dança, oferecendo os subsídios que alicerçam estratégias metodológicas para a prática docente.

Conhecemos a proposição dos Jogos para Dançar, de Fabiana Marroni, que se funda na articulação de três elementos básicos que orientam a experiência de jogar: liberdade, regras e relação espaço-temporal. Nessa perspectiva o participante é livre para lançar mão de um repertório de movimentos que oferecem solução aos problemas que as regras determinam, sendo que a ação ocorre em um espaço e tempo próprios percebidos de forma singular.

Também foram abordados os três fundamentos que Marroni considera como norteadores na elaboração de regras que direcionam o aprendizado, a saber: o estudo de movimento, tendo em conta sua expressão espontânea; a educação sensível, relacionada à educação estética que o contato com a arte promove; e o desenvolvimento da gramática semântica do movimento que constitui o repertório de possibilidades expressivas do

sujeito, resultante do processo de amadurecimento consciente de suas potencialidades corporais.

Em sua concepção corroboram o desenvolvimento dessa gramática os jogos de regras, a improvisação e autonomia das ações. O primeiro, por meio de perguntas e respostas, exercita a capacidade de organização dos movimentos; a improvisação promove uma ampliação da percepção e a autonomia outorga poder de decisão quanto à maneira que cada sujeito opera seus conhecimentos corporais.

Depois apresentamos minha concepção de jogo-cena, como recurso aplicado na criação em dança contemporânea que possibilitou a ruptura do modelo coreográfico, permitindo o exercício de uma maior liberdade criativa ao dançar.

O jogo-cena traz características pertinentes à definição de jogo proposta por Huizinga: liberdade, incerteza, regras, delimitação de tempo e espaço, ficção, distinguindo-se pelo único objetivo de lograr produzir expressão poética por meio do movimento, melhor dizendo, da dança. Funda-se na ideia de um conflito que demanda resolução e se aproxima da prática dos Jogos teatrais de Spolin. É regido por anta-



Reações fundamentais e princípios de movimento definidos por verbos de ação como perseguir e fugir; baixar e levantar, prender e soltar, que orientam a ação dos jogadores. Uma ação sempre resulta em uma reação e isso constitui o Foco, a motivação que norteia a experiência. Suscita o engajamento do participante em sua totalidade corporal, imerso em um universo imaginário e instigado em suas potencialidades criativas.

No jogo-cena o atuante assume um perfil diferenciado daquele resultante de processos de aprendizado

em dança calcados pela imitação e reprodução de frases coreográficas previamente elaboradas. Isto pode ser observado, sobretudo, no que concerne à capacidade de lidar com as múltiplas associações paradoxais que as situações de jogo impõem como, por exemplo: aceitar as regras como aliadas da liberdade; dispor-se a atingir uma profunda percepção de si em conexão com o todo à sua volta; integrar a imaginação à realidade da ação. Disso resulta o exercício de uma singular autonomia criativa e autoridade sobre a criação, caracterizando a formação do intérprete-jogador.

Glossário

Aristóteles. O sábio grego Aristóteles fundamentou a Lógica, as Ciências Naturais, a Dialética, a Retórica e a Poética. Aristóteles via na mimesis a representação da natureza e valorizava a arte como representação do mundo. Esses conceitos estão no seu mais conhecido trabalho, a *Poética*.

Arquétipo. Segundo C. G. Jung, imagens psíquicas do inconsciente coletivo, que são patrimônio comum a toda a humanidade.

Fenomenologia. Sistema de Edmund Husserl e de seus seguidores, caracterizado principalmente pela abordagem dos problemas filosóficos segundo um método que busca a volta “às coisas mesmas”, numa tentativa de reencontrar a verdade nos dados originários da experiência, entendida esta como a intuição das essências.

Improvisação. Prática teatral que se baseia na ideia de experiência aberta, por meio da qual se realiza um conjunto de diálogos, movimentos e cenas de atores sem preparação prévia, e destinados ao aprimoramento, à pesquisa e ao enriquecimento da ação ou da técnica do ator, ou à obtenção de determinados resultados dramáticos.

Macrocosmo. O mundo grande, o Universo como um todo orgânico, em oposição ao ser humano (*microcosmo*), segundo as doutrinas filosóficas que admitem uma correspondência entre as partes constitutivas do Universo e as partes constitutivas do homem.

Somático. Referente ao corpo, ao organismo considerado como expressão material, que para a Psicologia espelha suas funções psíquicas.

Teoria da Evolução. É a mais precisa explicação para a origem da vida. Apesar do que muitos pensam, o Evolucionismo não é produto de uma só pessoa, não é ideia de um ou dois cientistas. Ele é simplesmente o resultado inevitável de um processo de evolução científica.

Deve-se entender o termo EVOLUÇÃO, antes de tudo, como transformação, mudança progressiva, lenta e gradual. E, sendo assim, a Evolução está em TUDO que existe. Desde o mundo físico até os processos sociais. Nada acontece sem ser resultado de estágios progressivos. Nem mesmo ideias surgem do nada.

A noção de Evolução começou a tomar corpo no pensamento humano a partir do momento em que se passou a observar com mais cuidado os seres vivos.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Marcia Soares de. *Les affections plastiques du corps et la danse contemporaine*. (Os afetos plásticos do corpo e a dança contemporânea) 406 f. Tese de Doutorado em Estética/Dança – Universidade Panthéon-Sorbonne Paris 1, Paris, França, 2009.

ARISTOTELES. *Poétique*. Introduction, traduction nouvelle et annotation de Michel Magnien, Paris: Le livre de poche, 2008.

ARTAUD, A. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BÉLEC, D. Improvisation et Chorégraphie. In: *Nouvelles de Danse*. Bruxelles: Contredanse, 1998.

BRANDÃO, J. de Souza. *Dicionário Mítico Etimológico*. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAILLOIS, R. *Os Jogos e os Homens*. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMINADA, E. *História da dança: evolução cultural*. Rio de Janeiro: Sprint, 1999

CHAUÍ, M. Sobre o Medo. In: NOVAES, A. (Coord.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

COURTNEY, R. Jogo, *Teatro e Pensamento*. Tradução de Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DEWEY, J. *L'art comme expérience*. L'Université de Pau e de Pays de L'Adour. Tours: Éditions Farrago, 2005.

DUVIGNAUD, J. *Le jeu du jeu*. Paris: Éditions Balland, 1980.

ELIA, B. Paul Valéry. Pour une métaphysique de la corporéité. In *Revue d'Esthétique*. 22, Paris: Éditions Jean-Michel Place, 1992.

FERRACINI, R. *A Arte de não Interpretar como Poesia Corpórea do Ator*. Campinas: Unicamp, 2001.

GIL, J. *Movimento Total: o corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GREBLER, M. A. *Coreografias de Pina Baush e Maguy Marin*. A Teatralidade como fundamento de uma dança contemporânea. Tese de Doutorado, UFBA. Salvador. 2006.

Referências Bibliográficas

- GROFF, S; BENNETT, H. Z. *A mente holotrópica: novos conhecimentos sobre psicologia e pesquisa da consciência*. Trad. Wanda de Oliveira Rosseli. Rio de Janeiro : Rocco, 1992.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. Tradução de João Paulo Monteiro, São Paulo: Ed. Perspectiva, 1993
- KOUDELA, I. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- IANNITELLI, L. M. Dança, corpo e movimento: a criatividade artística. In: BIÃO, A. et al. (Orgs.) *Temas em contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade*. São Paulo: Annablume, 2000.
- KELEMAN, S. *Corporificando a experiência*. São Paulo: Summus, 1987.
- LABAN, R. Von. *Domínio do movimento*. Tradução de Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.
- LAUNAY, I. Laban, ou l'expérience de danse. In: *Revue d'Esthétique* 22, 1992.
- MARRONI, F. *Dançar Jogando para Jogar Dançando*. Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília , 2009
- MICHEL, H. *Philosophie et phénoménologie du corps*. Paris: PUF, Épiméthée, 2006.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Trad. C.A.R. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PINHO, M. D. *Quando a Dança é Jogo e Intérprete é Jogador*. do corpo ao jogo do jogo à dança. Tese de Doutorado, UFBA, Salvador, 2008
- PRADIER, Jean-Marie. Etnocenologia: A carne do espírito. In: GREINER, Christine (Ed.). Trad. Armindo Bião. *Repertório teatro & dança*, n. 1, Salvador: UFBA–PPGAC, 1998.
- ROSEMAN, J. L. *Dance was her religion*. The sacred Choreography of Isadora Duncan, Ruth St. Denis, and Martha Graham. Prescott: Hohm Press, 2004
- SILVA, E. R. *Dança e Pós-Modernidade*. Salvador: Edufba, 2005.
- SPOLIN, V. *Improvisação para o Teatro*. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos, São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de janeiro: Imago, 1975.

Referências Bibliográficas

Bibliografia recomendada

BERTAZZO, Ivaldo. *Cidadão Corpo: Identidade e Autonomia do Movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

FREIRE, Ana Vitoria, Angel Vianna. *Uma biografia da dança contemporânea*. Rio de Janeiro, Edições Dublin, 2005

GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Prefácio de Maurice Béjart, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GIL, José. *Movimento Total – O Corpo e a Dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

LABAN, Rudolf, *Dança educativa moderna*. Edição corrigida e ampliada por Lisa Ullman, tradução: Maria da Conceição Parahyba Campos, São Paulo: Ícone, 1990.

LOBO, Lenora & NAVAS, Cássia. *Teatro do Movimento, um método para o intérprete criador*. Brasília: LGE Editora, 2003.

_____. *Arte da composição: Teatro do Movimento*. Brasília: LGE Editora, 2008.

NAVAS, C. *Dança Moderna*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 1992.

NEVES, N., VIANNA, Klauss. *Estudos para uma dramaturgia corporal*. São Paulo: Cortez, 2008.

VIANNA, Klauss. *A Dança*. São Paulo: Siciliano, 1991.



**ESTÁGIO
SUPERVISIONADO -
SEGUNDO CICLO DO
ENSINO
FUNDAMENTAL**

ESTÁGIO SUPERVISIONADO - SEGUNDO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL



Prof. Alexandre Rezende

Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Educação Física para Portadores de Deficiência, pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Educação, pela Universidade de Brasília (UnB) e Doutor em Ciências da Saúde, pela Universidade de Brasília (2003).



Prof.ª Marisete Peralta Safons

Graduada em Educação Física pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP), antiga Faculdades Unidas de Bagé (RS). Especialista em Treinamento Esportivo (UFRGS), Mestre em Ciências da Saúde, pela Universidade de Brasília (UnB) e Doutora em Ciências da Saúde, pela Universidade de Brasília (2003).

Muito prazer!

Sou o Prof. Alexandre, do quadro efetivo da Universidade de Brasília (UnB), lotado na Faculdade de Educação Física. Trabalho com disciplinas da área de conhecimentos sociofilosóficos, história e psicomotricidade. Ministrei aulas na rede pública do Distrito Federal, na área de Educação Física Especial, com ênfase em natação para pessoas com deficiência. Desenvolvo pesquisas na área de Psicologia do Esporte, em uma linha de investigação voltada para o estudo do ensino e da avaliação das habilidades táticas nos esportes coletivos de invasão. Estou no início de uma nova linha de pesquisa, relacionada com o estudo das representações sociais do professor de Educação Física e dos conceitos sobre a corporeidade.

A disciplina Estágio Supervisionado é um desafio de síntese, pois requer o entrosamento de conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de todo o curso. Como o novo currículo de Licenciatura em Educação Física da UnB está centrado na unidade entre teoria e prática por meio da prática docente desde o início do curso, defendemos o princípio de que todos os docentes do curso devem atuar com o Estágio Supervisionado. Se temos uma meta a alcançar, um gol a marcar, é preciso que a bola toque nas duas traves antes de entrar para as redes, ou seja, é preciso garantir a formação completa do educador e, ao mesmo tempo, frisar a sua competência para pesquisar a sua própria prática pedagógica.

Vamos caminhar juntos, na busca por essa formação.

Sou a Profa. Marisete Peralta Safons, do quadro efetivo da Universidade de Brasília (UnB), lotada na Faculdade de Educação Física. Trabalho com a disciplina de Prática de Ensino em Educação Física. Antes de entrar na Universidade, ministrei aulas na rede pública e privada do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal, na área de Educação Física Escolar, além de ter atuado em academias de ginástica e musculação.

Na Universidade, além da área de Prática de Ensino, tenho dedicado meus últimos 14 anos à área da Atividade Física para Idosos, na linha de pesquisa Exercício Físico e Reabilitação para Populações Especiais.

Também coordeno o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Física para Idosos (GEPAFI). Acesse nosso site e conheça melhor nosso trabalho. **www.gepafi.com**

Desejo a todos bons estudos e perseverança em mais este desafio.

Apresentação da Disciplina

Caro Aluno,

Lembra-se da disciplina Estágio Supervisionado da Educação Infantil? Nela, a ênfase recaiu sobre o Plano de Aula. Na disciplina Estágio Supervisionado – Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, que agora começamos, vamos dar uma atenção especial para o Plano de Unidade ou Plano Geral da Disciplina para o ano letivo.

A principal mudança é que as aulas deixam de ser unidades com um sentido em si mesmas e passam a fazer parte de um processo mais abrangente, que exige uma organização entre elas em termos de progressividade e articulação, entre conteúdo e metodologia, para o alcance de determinados objetivos.

Para essa nova experiência, vamos adotar a denominada “pedagogia dos projetos”, ou seja, a construção coletiva do conhecimento por parte da turma com o apoio constante do professor. Nessa proposta, o processo de aprendizagem é o ponto central, mas devemos manter uma atenção especial ao produto final a ser construído pela turma.

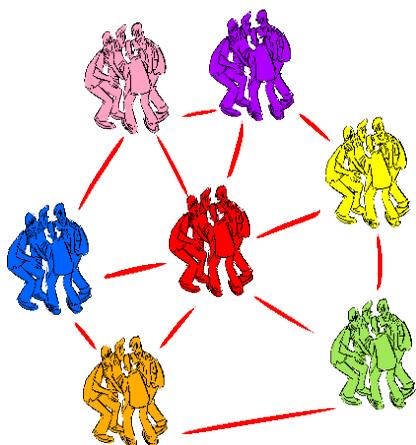
A adoção de metodologia de ensino centrada em Projetos de Trabalho se fundamenta em diretrizes. Vamos conhecê-las:

1. aprendizagem significativa – o professor deve buscar uma conexão entre o conhecimento a ser aprendido pelos estudantes e o que eles já sabem;

2. atitude favorável para a aprendizagem dos estudantes – quando o professor é capaz de estar conectado com os interesses dos estudantes;

3. estrutura lógica e sequencial dos conteúdos – o professor deve organizar o conhecimento de maneira a favorecer a aprendizagem dos estudantes, mesmo que essa estrutura tenha que ser modificada ao longo do processo;

4. funcionalidade – o professor deve manter como eixo do projeto o que se pretende aprender, com atenção especial para que os procedimentos sejam coerentes com os objetivos;



5. memorização compreensiva – o professor demonstra que as aprendizagens possibilitadas pelo projeto se constituem na base para novas aprendizagens e novas relações;

6. avaliação centrada no processo – ter o processo como foco da avaliação, sem desmerecer o produto gerado ao final.

As atividades desenvolvidas ao longo de um projeto de trabalho contribuem para que os estudantes adquiram consciência do seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que exige dos professores a capacidade de responder aos desafios de uma estruturação aberta e flexível dos conteúdos.

Assim, a disciplina Estágio Supervisionado – Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, novamente, assume uma posição estratégica dentro da formação dos educadores, pois antecipa o contato do educador em formação com a realidade escolar, criando a oportunidade para que o professor:

- ▶ assuma posição própria na mediação do conhecimento;
- ▶ vivencie a interação com os estudantes da Educação Básica, nível de ensino para o qual está sendo capacitado para atuar;
- ▶ familiarize-se com escolas da rede de ensino, que retratam a realidade das condições de trabalho dos educadores;
- ▶ participe de um ciclo completo de planejamento, mediação e avaliação.

A discussão sobre esses aspectos é suficiente para desencadear a reflexão sobre o papel a ser desempenhado pelo Estágio Supervisionado na qualidade da formação dos educadores. Na medida em que se dirige para o desafio de atuar e pesquisar sobre a ação educativa, o estágio é uma oportunidade, ao longo do curso, para que você revise disciplinas já cursadas e compreenda o valor de outras que ainda deverá cursar, em uma perspectiva de formação continuada e permanente.

Cientes disso, organizamos a disciplina em torno de um eixo que, ao invés de propor um passeio teórico sobre a ação educativa, tem como foco a vivência e a reflexão (nessa ordem) sobre as diversas fases do trabalho do educador, a saber: diagnóstico → planejamento → mobilização → ensino → avaliação → teorização.

Nessa disciplina, mais do que em qualquer outra, você percorrerá uma trilha que, em alguma medida, cruzará com suas experiências e valores pessoais. Não existem respostas prontas, nem é possível copiar o estilo de outros, temos que criar nossa própria maneira de interagir e dialogar com os estudantes. Compartilhar

experiências e, na medida do possível, aprender com os outros, apropriando-se e reinventando as atividades bem sucedidas, esse é um dos nossos objetivos e, talvez, uma das principais fontes de conhecimento.

Para facilitar a sua aprendizagem, distribuimos o conteúdo em oito (8) unidades:

Unidade 1 – Estágio Supervisionado e sua Contextualização.

Unidade 2 – Metodologia de Ensino Proposta: a Pedagogia de Projetos.

Unidade 3 – Pedagogia de Projetos: Formulação Inicial do Projeto.

Unidade 4 – Pedagogia de Projetos: Início, a Definição do Tema do Projeto.

Unidade 5 – Pedagogia de Projetos: Planejamento.

Unidade 6 – Pedagogia de Projetos: Execução.

Unidade 7 – Pedagogia de Projetos: Apresentação do Projeto.

Unidade 8 – Pedagogia de Projetos: Avaliação.

OBJETIVOS

Após finalizar esta disciplina, esperamos que você seja capaz de:

- elaborar o planejamento de sua disciplina, considerando o conhecimento anterior dos estudantes, suas características e o meio social em que vivem;
- manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos;
- analisar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo e do agrupamento dos estudantes;
- produzir materiais e recursos para a utilização didática;
- adotar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem;
- identificar lacunas de aprendizagem dos alunos;
- avaliar competências e conteúdos isoladamente e conjuntamente;
- discutir, de forma crítica, as experiências vivenciadas ao longo da ação educativa.

Bem vindos à aventura, por vezes difícil, de educar.



UNIDADE 1

Estágio Supervisionado e sua Contextualização

Para dar início à disciplina, nesta Unidade 1, vamos analisar as modificações ocorridas na compreensão do papel exercido pelo estágio supervisionado na formação dos educadores, assim como do próprio papel que os educadores devem desempenhar nas escolas.

Outro ponto importante é a necessidade de fazer a contextualização da proposta pedagógica do estágio supervisionado com os aspectos históricos da Educação Física e com outras questões presentes no projeto político-pedagógico das escolas.



OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- comparar algumas peculiaridades e aproximações existentes entre os cursos de licenciatura e os de bacharelado;
- discutir a necessidade de o professor desenvolver competência para atuar como um pesquisador de sua própria ação educativa;
- caracterizar as principais diretrizes do currículo de formação dos educadores relacionadas com o estágio supervisionado;
- discutir os diversos níveis de contextualização da disciplina estágio supervisionado e a influência que exercem sobre o seu papel como educador.

1.1. Licenciaturas e Bacharelados: Peculiaridades e Aproximações

Algum tempo atrás, a disciplina Estágio Supervisionado era um dos componentes curriculares da formação de nível superior que distinguiam um curso de licenciatura de um curso de bacharelado.

Enquanto a conclusão do bacharelado se dava pela elaboração de uma monografia, o que deixava claro o compromisso com a formação inicial e generalista de um pesquisador em uma determinada área de conhecimentos, a licenciatura, por sua vez, era concluída por meio da apresentação do relatório de um período de estágio supervisionado, pois o foco estava dirigido para a formação de um educador, responsável pela intervenção pedagógica em uma determinada disciplina do currículo escolar.

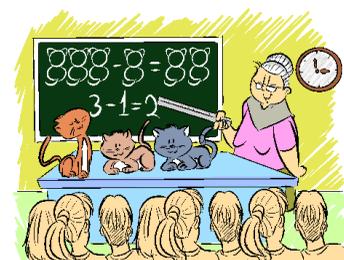
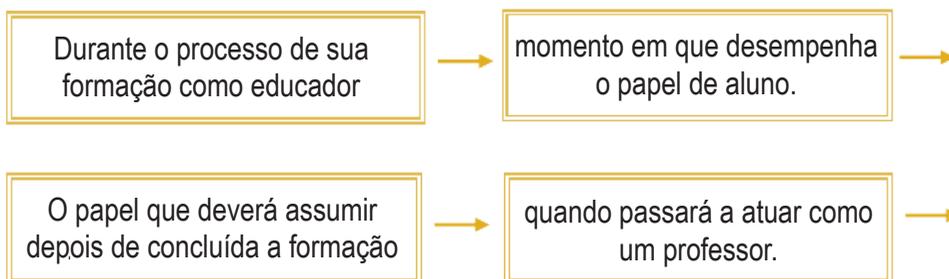
Atualmente, tal interpretação está sendo revista. Vejamos os motivos:

- ▶ Primeiro, em razão de a formação para a pesquisa prescindir de uma série de estratégias metodológicas de interação com a realidade, o que implica valorização dos aspectos práticos do trabalho de investigação de campo. Sendo assim, um bom pesquisador pressupõe um período de estágio, também supervisionado, no exercício das funções próprias do “laboratório” de uma linha de pesquisa em particular.
- ▶ Segundo, o envolvimento do educador com a reflexão crítica e com a teorização da sua prática pedagógica exige que a sua formação articule, de forma paralela, tanto os componentes relacionados com a dimensão didática como os componentes relacionados com a dimensão investigativa. Assim, um bom educador pressupõe a capacidade de refletir criticamente sobre a ação educativa, culminando com a redação de um relatório científico, o qual pode ou não assumir o formato de uma monografia, mas que deve demonstrar, de forma inequívoca, as condições necessárias para atuar como pesquisador.

Por isso, a estrutura curricular dos cursos de formação de educadores precisa passar por uma reestruturação, no sentido de favorecer, sobretudo, a articulação entre teoria e prática ao longo de todo curso, assim como a aproximação entre as universidades, instituições formadoras, e as escolas, espaços nos quais a formação pedagógica deve ser objeto de uma ação educativa. Dentro desse contexto, a disciplina Estágio Supervisionado tem um importante papel a desempenhar. É o que veremos, a seguir.

1.1.1. O Estágio Supervisionado na Nova Concepção do Currículo de Formação dos Educadores

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação, que fixa as diretrizes nacionais para a formação de professores para a Educação Básica, existe uma contradição entre o papel desempenhado pelo licenciando:



Em outras palavras, essa denominada “simetria invertida” nos coloca diante do seguinte dilema:

É possível aprender a ser professor a partir da reunião de experiências obtidas na condição de estudante?

Para evitar esse fenômeno, a disciplina Estágio Supervisionado deve ter sua centralidade definida em razão do exercício crítico e consciente da docência por parte dos estudantes.

A vivência e o convívio com a realidade escolar devem proporcionar o contato dos educadores em formação com as

diversas fases e com os diferentes papéis a serem desenvolvidos na ação educativa.

Ao se dedicar à fase de diagnóstico, por exemplo, o licenciando precisa dos referenciais fornecidos pelas disciplinas relacionadas com os aspectos:

1. sociofilosóficos e históricos, para fazer uma análise da conjuntura em que a escola está inserida;
2. culturais e políticos, para ser capaz de dialogar com a realidade de vida dos educandos;
3. psicológicos e biológicos, para ter sensibilidade diante das necessidades dos educandos.

O planejamento educacional, por sua vez, exige habilidades voltadas para o trabalho coletivo de negociação de interesses e valores para construção de um projeto político-pedagógico pautado no conhecimento:



1. da legislação e das políticas públicas para a educação brasileira, no sentido geral e do seu Estado em particular;
2. das possibilidades interdisciplinares para um trabalho integrado entre os professores de várias disciplinas;
3. das características individuais, experiências e perspectivas de vida dos educandos;
4. do envolvimento da escola com a comunidade local.

Para mobilizar os educandos para aprendizagem, o educador deve ter:

1. disponibilidade para interagir com eles,
2. sensibilidade para aprender a ouvi-los,
3. autoridade para mediar conflitos; e
4. em especial, motivação própria e envolvimento pessoal com a disciplina que irá lecionar.

No caso das questões relacionadas ao ensino e à avaliação, todos devem lembrar que elas já foram objeto de estudo em disciplinas como a didática da Educação Física e Práticas Curriculares.

Isso contribui para esclarecer que, muito mais do que trazer novos conteúdos e teorias, a disciplina Estágio Supervisionado tem o papel de integrar, de forma crítica e criativa, os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e de criar a oportunidade de vivenciar o desafio de colocá-los em prática na realidade escolar.



Vejam as características da formação pedagógica do educador e as características da formação do pesquisador.

Formação do educador	Formação do pesquisador
É fundamentada no desenvolvimento de competências relacionadas a cada uma das fases supracitadas, a partir do princípio de ação–reflexão–ação (integração entre prática e teoria).	Requer novas competências desenvolvidas a partir da continuidade desse eixo, acrescido de dois outros eixos, reflexão–redação, que devem ser apropriados pelos educadores para que se qualifiquem para o processo de teorização da prática pedagógica.

O Estágio Supervisionado, dentro dessa nova concepção do currículo de formação dos educadores, ao invés de seguir uma estrutura predefinida e comum para todos, aceita o desafio de investir na proposta de levar os estudantes para a realidade e, conseqüentemente, de trazer a realidade, com todos os seus conflitos, para dentro da universidade.

Você percebe que a teoria deixa de ter como referência uma realidade fragmentada pela lógica de construção do conhecimento científico, e passa a ser testada em sua capacidade de resolver os problemas concretos vivenciados na ação educativa?

Agora que já entendemos, em linhas gerais, a contribuição do estágio supervisionado para a formação do educador, vamos nos dedicar à sua contextualização.

1.1.2 Contextualizando o Estágio Supervisionado

Existem diversos níveis de abrangência e sentidos para o termo contextualização. Como, de certa forma, a complexa tarefa de explicitar as diversas definições conceituais do termo “contextualização” reproduz parte das contradições presentes na educação como um todo, vale a pena dedicar um tempo para essa reflexão.



O primeiro passo na busca das referências que envolvem a ação educativa remonta à discussão sobre os **aspectos históricos**, em suas diferentes versões interpretativas, dos modelos e das instituições educativas existentes na sociedade ocidental cristã moderna.

Veja que essa análise contribui para desvelar os vínculos ideológicos entre as concepções de homem e sociedade que foram engendradas em determinados projetos político-pedagógicos de educação das novas gerações, explicitando os interesses em jogo no cenário político e social da época.

Esse nível macro de contextualização destaca que o processo de escolarização da educação na sociedade atual (pois a “invenção”, por assim dizer, da escola é algo recente na história) não deve conduzir a uma postura de concorrência nem ao afastamento da escola das **outras instituições responsáveis pela educação da juventude**. Educação é um compromisso que se honra de forma coletiva, colaborativa e articulada.

Da mesma forma, não se pode desprezar o protagonismo do papel desempenhado pela escola na sociedade contemporânea, que evidencia o fato de a Educação não ser mais vista como uma questão privada, configurando-se como um direito de toda criança, a rigor de todo cidadão, e um dever do Estado.

A família, a igreja e as demais entidades sociais são exemplos de **outras instituições responsáveis pela educação da juventude**.

Além dos **condicionantes políticos e sociais que circunscrevem a ação**, é preciso também contextualizar a ação educativa dentro das diversas concepções de educação presentes no cenário escolar, ou seja, as diversas formas como a escola foi pensada ao longo do tempo.

Os saberes que a Educação Básica deve promover (saber conhecer, saber fazer, saber conviver, saber ser e saber agir) estão associados a diferentes modelos de currículo, o que exige a capacidade crítica de transição do educador de uma determinada postura pedagógica para outra e, ao mesmo tempo, de construir a articulação possível entre elas no projeto político-pedagógico da escola.

Considerando que a formação profissional é parte das atribuições do sistema de ensino, que em nível superior capacita pessoas para a carreira do magistério, o próprio processo de formação do educador deve estar contextualizado com a realidade escolar, em particular, e com a realidade social, como um todo.

Essa não pode ser uma tarefa somente da disciplina Estágio Supervisionado, mas de todo o currículo de formação do educador.

Como já destacamos, a teoria deve estar contextualizada com a prática, assim como a atuação pedagógica de cada professor está contextualizada com suas experiências educativas anteriores, afinal deverá ser professor e atuar no mesmo nível de ensino no qual já esteve presente como estudante.

Uma vez dentro da escola, existem diversos níveis de contextualização sobre os quais conversamos na apresentação da disciplina, cujos nexos devem estar claramente definidos no planejamento educacional e, por consequência, materializados na prática pedagógica em sala de aula, ou melhor, nos espaços de ensino:

Ao falar em **condicionantes políticos e sociais que circunscrevem a ação educativa**, queremos dizer que a escola está dentro de uma sociedade particular, a brasileira, com especificidades e, ao mesmo tempo, vinculada a problemas globais.



1. o ensino de uma disciplina em particular deve estar contextualizado em uma proposta interdisciplinar;
2. os conteúdos das disciplinas devem estar contextualizados com a realidade e as experiências de vida dos educandos;
3. as atividades de ensino devem estar contextualizadas com as atividades de pesquisa que estimulem a reflexão e teorização sobre a prática educativa;
4. o projeto político-pedagógico da escola deve estar contextualizado com os problemas da comunidade em que a escola está inserida, e assim por diante.

Em síntese, o esforço de contextualização deve ser entendido como a necessidade de correlacionar e transitar entre os diversos níveis que cercam a ação educativa, desde os aspectos históricos sociais até as questões do dia a dia da sala de aula. Isso evita cair nos extremos dos que se preocupam somente com as questões políticas gerais e deixam de lado as questões e as pessoas que têm diante de si, ou se preocupam somente com o cotidiano da relação professor e aluno e se desligam dos problemas sociais que afetam a vida da escola, da comunidade, do país e do planeta.



Hora de praticar

Vamos exercitar a capacidade de contextualização da Educação Física escolar descrevendo uma situação pedagógica que exemplifique pelo menos um dos níveis relacionados abaixo:

1. Contextualização histórica;
2. Contextualização interdisciplinar;
3. Contextualização prática;
4. Contextualização com a pesquisa;
5. Contextualização com a realidade social.

Depois, publique seus exemplos no ambiente virtual a ser indicado pelo seu tutor.

1.3 Conhecimentos Previamente Adquiridos

Os conhecimentos prévios podem ser organizados em dois grupos: 1) os conhecimentos e as competências advindos de outras disciplinas e obtidos ao longo do processo de formação como um educador, e 2) os conhecimentos e as competências vivenciados ao longo de sua jornada educacional, em particular, e da sua experiência de vida, como um todo, que contribuem para a formação de sua identidade como educador.

O bom educador geralmente possui conhecimentos sobre:

a disciplina a ser lecionada, demonstrando familiaridade com os conteúdos específicos e capacidade para fazer inter-relações com outras disciplinas e com a vida do educando.



a escola na qual vai trabalhar, o que abrange desde a legislação até a vivência da rotina de funcionamento da escola e os espaços de interação entre os segmentos que compõem a comunidade escolar, os quais incluem a família dos educandos e a comunidade circunvizinha.

o educando com qual vai se relacionar, identificando as necessidades e os interesses típicos de sua faixa etária e contexto sociocultural, de forma a ser capaz de comunicar-se e de adequar sua proposta às características individuais.

Tais conhecimentos certamente exercem influência sobre o trabalho pedagógico, que pode ou não ser benéfica para a qualidade de ensino. Por quê?

Bem, da mesma forma que os educadores podem ter aprendido, em sua experiência anterior, posturas recomendadas e eficientes, podem também ter adquirido vícios

e, inconscientemente, agir como reprodutores de posturas inadequadas e prejudiciais para o desenvolvimento da proposta pedagógica.

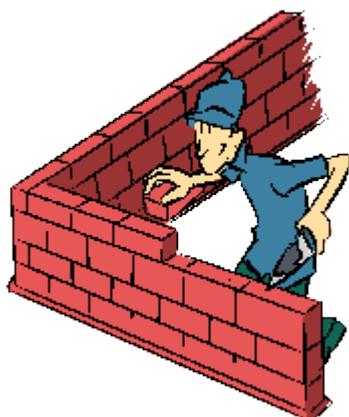
Nossos conhecimentos prévios devem ser alvo de uma análise crítica, pois possuem uma natureza antagônica:

Uma parte desses conhecimentos contribui para nossa riqueza formativa, pois enquanto herança cultural e de vida não pode ser ensinada pela universidade.



Outra parte prejudica a nossa capacidade de criar e inovar, mantendo-nos presos ao tradicional e à reprodução de todas as mazelas do ensino das quais fomos vítimas.

1.4 Etapas de Construção de um Projeto



Agora, chegou o momento de conversarmos sobre as sete (7) fases de elaboração de um projeto. Vamos explorar cada uma delas.

- 1. Diagnóstico** – fazemos o diagnóstico conhecendo a escola, os estudantes e a realidade social. Utilizamos estratégias de avaliação relacionadas com o ver – observação – e o ouvir – entrevista; reflexão coletiva sobre: o que se deve ver? E quem é importante ouvir?
- 2. Construção coletiva** – entre professores e estudantes, do projeto político-pedagógico da escola e da disciplina. Utilizamos como estratégias de planejamento: organização do tempo, definição das responsabilidades e operacionalização das ações a serem executadas associadas com a definição sobre: o que se deve ler? E o que é preciso escrever?
- 3. Definição dos objetivos** – refletir sobre as demandas da educação geral e da Educação Física; dos estudantes e da escola; da família, e de vocês, professores, enquanto educadores, relacionados ao esporte, lazer, saúde e educação.
- 4. Seleção dos conteúdos** – deve abranger as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais.

5. Adaptação das metodologias de ensino – refere-se à diversificação das estratégias de ensino de acordo com as diferenças individuais e os objetivos a serem alcançados (troca de experiências com os demais colegas sobre como lidar com os conflitos entre os estudantes; dos estudantes com você; dos estudantes com outros educadores; dos estudantes com os gestores; dos estudantes com os servidores, e dos estudantes com seus familiares).

6. Elaboração e aplicação dos instrumentos de avaliação – falamos sobre a avaliação da aprendizagem, do processo educativo e dos agentes envolvidos. Devemos elaborar a formatação gráfica dos instrumentos; os procedimentos de coleta de dados; as estratégias de tabulação dos dados; a análise estatística e qualitativa dos dados; a discussão teórica dos resultados obtidos, e as recomendações.

7. Reflexão crítica e problematização do fazer pedagógico – refere-se à pesquisa aplicada à educação (como delimitar a situação problema; o que é preciso ler para fundamentar a discussão; como fazer o cruzamento entre os dados e a teoria; o que escrever e qual o formato mais recomendado).



Concluimos a Unidade 1, na qual vimos que o curso de Licenciatura está centrado na formação do educador, mas a compreensão do papel a ser desempenhado pelo educador na escola está em constante revisão, até mesmo pelo caráter político que marca a ação educativa.

Se antes o currículo de Licenciatura preocupava-se em fornecer oportunidades para que os professores em formação tivessem experiências docentes, hoje também é necessário que possuam vivências relacionadas com a pesquisa científica, o que se aproxima do conceito de um pesquisador, próprio do Bacharelado.

A disciplina Estágio Supervisionado, dentro desse contexto, marca um momento de síntese de todo o curso, quando os estudantes são convidados a revisitar o conteúdo das disciplinas já cursadas como fonte de conhecimentos para que possam organizar a sua prática educativa.

Para compreender a amplitude da proposta pedagógica do Estágio Supervisionado é necessário, no entanto, levar em consideração a sua contextualização, tanto em uma perspectiva histórica como nas diversas articulações possíveis entre os saberes escolares e os demais saberes presentes no projeto político-pedagógico das escolas.

Vimos também que o educador deve analisar os seus saberes prévios, por serem antagônicos, e que, por isso, podem exercer influência positiva ou não na qualidade do ensino.

Finalizamos com o estudo das etapas de elaboração de um projeto (diagnóstico; construção coletiva; definição de objetivos; seleção dos conteúdos; adaptação das metodologias de ensino; elaboração e aplicação dos instrumentos de avaliação, e reflexão crítica e problematização do fazer pedagógico).

UNIDADE 2

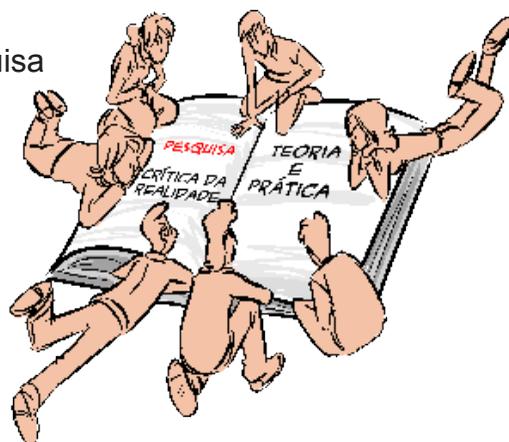
Metodologia de Ensino Proposta: a Pedagogia de Projetos

Vamos tomar como referência o livro de Nilbo Ribeiro **Nogueira**, que destaca a importância de se estabelecer, claramente, as etapas de elaboração do projeto para os estudantes não se sentirem perdidos, evitar que exista uma contradição quanto ao objetivo principal da proposta, desenvolver autonomia, e a sua efetivação prática.

NOGUEIRA, N. R.
*Pedagogia de
Projetos: etapas,
papéis e atores. 4ª.
ed. São Paulo: Érica
Ltda, 2009.*

A concretização dessa proposta pedagógica requer a prévia desmistificação do conceito de pesquisa enquanto uma atividade sofisticada, que exige equipamentos especiais de laboratório e, portanto, parece ser algo reservado a pesquisadores profissionais.

Em contraposição, o uso educacional da pesquisa e do projeto de ação decorrente exige que ela seja entendida como uma atividade presente no cotidiano da escola. A pesquisa se constitui em uma das principais ferramentas disponíveis para promover a compreensão crítica da realidade que nos circunda, revelando-se essencial para a formação histórica da identidade de pessoas e de grupos.



Além disso, a pesquisa, ao direcionar o estudante para uma ação transformadora da realidade social, reintroduz a interação entre teoria e prática no contexto escolar, de forma a favorecer o domínio do conhecimento e a apropriação da cultura por parte dos alunos.

É importante compreendermos que o foco da proposta pedagógica de ensino por meio de projetos é promover a emancipação dos estudantes na condução do processo de uma aprendizagem significativa.

OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- explicar o cerne da proposta pedagógica de ensino por meio de projetos;
- avaliar, de forma crítica, as vantagens da utilização da pedagogia de projetos e suas implicações na reorganização do tempo e das condições de ensino presentes na escola;
- analisar a implantação da pedagogia de projetos, a qual implica na modificação dos papéis atribuídos ao professor e aos estudantes.

2.1 Como Fazer para os Conhecimentos Escolares Serem Compreensíveis para os Alunos?

Bem, para os estudantes compreenderem melhor os conhecimentos escolares, não os ordenamos de uma forma única e rígida. Existe uma diferença entre a organização dos conhecimentos exigida pelo processo de produção científica e a organização lógica dos conhecimentos para serem transmitidos para os alunos. Por isso, o currículo da escola não pode estar organizado em razão de referências disciplinares preestabelecidas.

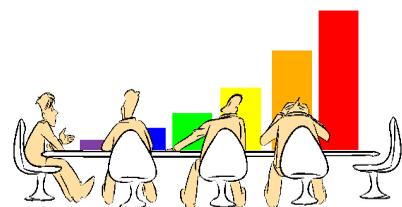
Do mesmo modo, os alunos possuem diferenças individuais entre si, de forma que cada um aprende por meio de um canal de comunicação e aprendizagem diferente, logo o currículo não pode estar organizado tendo em vista uma homogeneização artificial dos alunos.

A compreensão e a conseqüente apropriação de conhecimentos dependem de dois aspectos básicos: 1) a articulação dos conhecimentos entre si, e 2) a articulação dos conhecimentos com a realidade de vida dos estudantes.

Nesse contexto, a função do projeto, como uma das diversas formas didáticas de organizar os conhecimentos escolares, é conduzir os estudantes na vivência de um processo de transformação das informações procedentes de diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Para tanto, é necessário que os estudantes aprendam a lidar com as informações, o que pressupõe serem capazes de:

1. localizar as informações necessárias;
2. interpretar o significado das informações;
3. aplicar o conteúdo das informações na análise da realidade;
4. colocar em prática as alternativas de ação identificadas a partir das informações;
5. avaliar os resultados de acordo com as informações;



6. refletir criticamente sobre as informações disponíveis e suas vinculações ideológicas.

Sendo assim, de acordo com Hernandez e Ventura (1998, p. 61),

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares (...) em relação 1) ao tratamento da informação, e 2) à correspondência entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Todo projeto deve seguir um determinado eixo, definido a partir do objetivo educacional. Veja alguns exemplos de objetivos educacionais: explicar um conceito; identificar as raízes de um problema social; discutir uma temática veiculada pela mídia; dentre outros.



A definição do objeto de estudo não está determinada de antemão, mas deve ser definida em razão do objetivo e dos conhecimentos anteriores dos estudantes.

Normalmente os projetos têm em comum um convite à interdisciplinaridade, pois superam os limites de uma disciplina em particular.

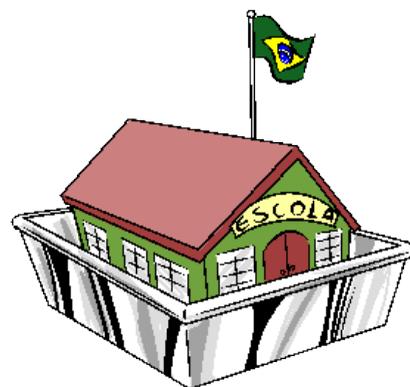
Em um primeiro momento é necessário obter, e depois articular, algumas informações necessárias para a adequada delimitação do eixo e a **definição do objeto** de estudo do projeto. Em um segundo momento, a atenção deve estar focada

nos procedimentos metodológicos necessários para garantir a realização do projeto.

É no interior do projeto, como devemos ver a escola?

Bem, o papel da escola na formação humana deve conciliar as demandas externas de preparação dos jovens para a vida, ao mesmo tempo em que se preocupa com as suas responsabilidades na transmissão do saber historicamente produzido.

Não podemos nos acomodar nos extremos, ou seja, moldar a escola conforme as demandas sociais externas ou dedicarmos-nos somente ao conhecimento em si mesmo. As duas opções consideradas de forma isolada redundam em um currículo manipulador e determinista, que desenvolve cidadãos acríticos, que ficam à mercê dos ditames daqueles que definem o que se deve ou não estudar.



Segundo Nogueira (2009, p. 20),

(...) trabalhar com os conteúdos de forma procedimental parece ser uma das alternativas para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de múltiplas competências, que hoje são exigidas pela sociedade.

É claro que, além disso, essa é uma forma de desenvolver a autonomia para um agir politicamente engajado e a consciência tanto de sua capacidade criativa como de seu papel como sujeito na construção da realidade social.

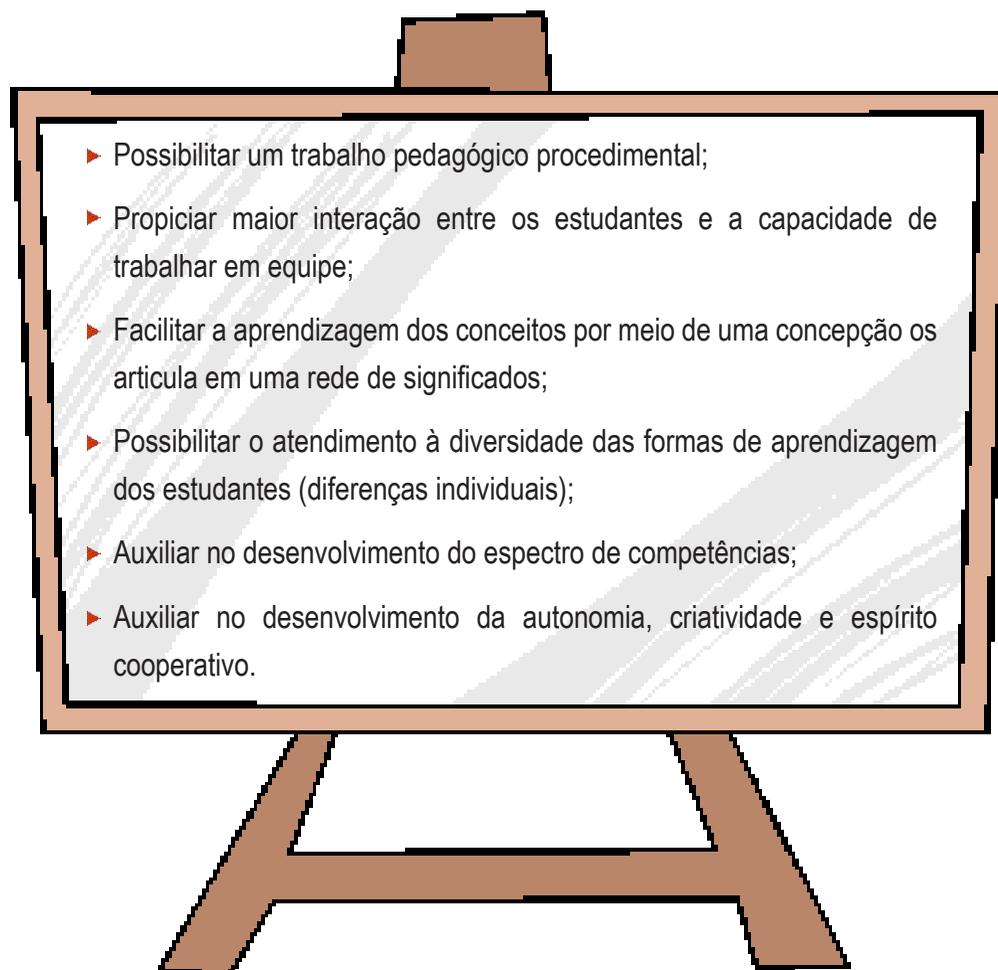
Nogueira (2009, p. 21) alerta que uma das maiores dificuldades que os professores enfrentam para realizar um trabalho pedagógico de natureza procedimental é a exigência de tempo de dedicação, o que entra em conflito com a grande carga de conteúdos acadêmicos a ser cumprida.

Esse, no entanto, não é um problema que afeta a Educação Física; disciplina em que o professor tem o privilégio, e ao mesmo tempo a responsabilidade, de definir o currículo que

julga ser o mais adequado, sem precisar seguir uma definição prévia e rígida do que ensinar.

Nosso desafio é superar uma ação educativa exclusivamente prática, mostrando a importância de associá-la a uma reflexão teórica sobre seus fundamentos científicos e o contexto em que está inserida, como também superar uma ação educativa predominantemente diretiva, na qual o professor apresenta apenas tarefas a serem cumpridas, ao invés de situações problema que exijam a participação ativa e consciente dos estudantes.

Bem, agora veremos as vantagens da aprendizagem por meio de projetos:



2.1.1 Definição dos Papéis

A descrição dos papéis não pretende fixar uma metodologia que deve ser seguida de forma rígida e sim alertar para as principais etapas que garantem a abrangência do processo educativo por meio de projetos, como também, demarcar a necessidade de o professor:

1. dar autonomia aos estudantes para planejar e executar o projeto;
2. desempenhar a sua função de facilitador e seu papel na organização do processo como um todo;
3. aprender a indagar e conduzir os estudantes para a reflexão sobre: o que fazer? por que fazer? como fazer? quanto tempo para fazer?
4. entender que a mediação deve ser diferenciada de acordo com as necessidades e as características de cada grupo (nunca fazer comparações!);
5. identificar as competências dos estudantes e saber estimulá-los a trabalhar em equipe aproveitando o potencial de cada um.



Bem, agora estamos prontos para explorar as etapas do projeto e o papel do professor e dos alunos nestas fases. Vamos lá!

Etapas e papel do professor	Etapas e papel dos estudantes
<i>Definição do tema</i>	
O professor avalia as necessidades e o contexto e sugere uma relação de temas para os estudantes (os próprios estudantes devem ser consultados na elaboração da relação de temas, mas que passam por uma apreciação do professor, que deve explicitar seus critérios para escolha).	Os estudantes devem refletir e argumentar sobre o tema que consideram como o mais relevante e decidir, com apoio do professor, qual(is) deve(m) ser selecionado(s).

Etapas e papel do professor	Etapas e papel dos estudantes
<i>Planejamento</i>	
<p>O professor é responsável pelos aspectos operacionais (recursos materiais, prazos, equipamentos, transporte, alimentação dentre outros) e supervisiona a definição dos objetivos e das ações a serem planejadas pelos estudantes.</p>	<p>Os estudantes devem definir, de forma clara e quantificável, os objetivos do projeto, como também as ações a serem realizadas e a divisão de tarefas entre os membros do grupo.</p>
<i>Acompanhamento</i>	
<p>O professor acompanha e auxilia nas etapas de execução, depuração, apresentação e avaliação do projeto; motiva os estudantes; controla os prazos e verifica o envolvimento de todos os membros do grupo.</p>	<p>Os estudantes buscam o apoio do professor para trocar ideias, assim como recorrem a outras pessoas que possam contribuir com o desenvolvimento do projeto.</p>
<i>Execução</i>	
<p>O professor deve garantir o suporte operacional para que os estudantes consigam realizar as ações planejadas, aproximando-se dos grupos de forma a antecipar as dificuldades.</p>	<p>Os estudantes colocam em prática as ações planejadas, fazendo os ajustes necessários e compartilhando as dificuldades entre si e com o professor (comunicação).</p>
<i>Depuração</i>	
<p>O professor provoca os estudantes, estimulando a reflexão sobre as ações e os resultados parciais obtidos de forma a melhorar a qualidade do projeto.</p>	<p>Os estudantes analisam de forma crítica o que já foi realizado e fazem uma avaliação crítica dos objetivos e das ações e, quando não estão satisfeitos, replanejam e acrescentam novas ações.</p>
<i>Apresentação</i>	
<p>O professor orienta a preparação para a apresentação e assiste todas as apresentações, avaliando o trabalho do grupo e fazendo anotações sobre os ajustes que julga serem necessários.</p>	<p>Os estudantes planejam e fazem a apresentação do projeto expondo desde a sua concepção inicial até as transformações que ocorreram ao longo do processo, com destaque para os produtos finais e as propostas decorrentes da realização do projeto.</p>

Etapas e papel do professor	Etapas e papel dos estudantes
<i>Ajustes finais</i>	
<p>O professor e os demais colegas da turma apontam os itens que não foram abordados e os que precisam ser aprofundados, ao mesmo tempo em que fazem o fechamento acrescentando o que julgarem necessário para enriquecer o aprendizado.</p>	<p>Os estudantes assistem a apresentação dos colegas e contribuem na avaliação crítica, fazendo, na medida do possível, uma interação entre o projeto apresentado e o projeto do seu grupo ou de outros grupos que já apresentaram.</p>
<i>Avaliação</i>	
<p>O professor coordena uma sessão de autoavaliação e autocrítica dos estudantes; depois contribui para uma avaliação do processo e, por fim, com o apoio da turma, faz uma avaliação final do produto alcançado em cada grupo.</p>	<p>Os estudantes participam da dinâmica de avaliação retomando os objetivos de cada projeto e refletindo sobre o processo vivido em cada grupo e os resultados alcançados.</p>
<i>Registro</i>	
<p>O professor registra todo o processo desde o início até a avaliação final dos grupos. Redige um documento final no qual sistematiza teoricamente a experiência prática vivenciada na realização do projeto, apontando as insuficiências e sugerindo a continuidade da discussão.</p>	<p>Os estudantes registram a trajetória ao longo de todo o processo, de forma espontânea ou com os recursos sugeridos pelo professor. Fazem uma avaliação do nível de satisfação com as experiências e apresentam sugestões de ajuste para um próximo projeto.</p>

Adaptado de Nogueira (2009:96-7)





Hora de praticar

Releia com atenção o quadro que descreve as etapas a serem vivenciadas ao longo da proposta pedagógica do ensino por meio de projetos e realize a seguinte atividade:

1a. Identifique, de acordo com a sua opinião, em qual etapa o professor terá maior dificuldade para cumprir o papel que lhe foi designado. Justifique a sua resposta;

1b. Apresente sugestões sobre o que o professor deve fazer para superar tal dificuldade;

2a. De acordo com a sua opinião, identifique em qual etapa os estudantes terão maior dificuldade para cumprir o papel que lhes foi designado. Justifique a sua resposta;

2b. Apresente sugestões sobre o que os estudantes e o professor devem fazer para superar tal dificuldade.

Depois, publique seus exemplos no ambiente virtual a ser indicado pelo seu tutor.



Concluimos a Unidade 2, na qual vimos que a função social da escola deve abranger o desenvolvimento de competências humanas para que os estudantes sejam capazes de lidar com o seu papel na sociedade de forma crítica e consciente, assim como se tornarem profissionais em condições de satisfazer com qualidade as necessidades dos estudantes e da sociedade brasileira.

A pedagogia de projetos é uma das alternativas para a ação educativa no âmbito das escolas que possibilita o alcance das finalidades da educação supracitadas, com destaque para a emancipação dos estudantes, ou seja, para o resgate da compreensão de suas funções enquanto sujeitos do seu próprio aprender e como produtores de conhecimento.

É importante estar consciente de que a implantação da pedagogia de projetos implica reorganização dos papéis tradicionalmente atribuídos ao professor e aos estudantes na condução da ação educativa e afetam a lógica do tempo das demais condições existentes nos espaços escolares.

As vantagens da utilização da pedagogia de projetos deve ser alvo de uma avaliação crítica que indica os momentos adequados para sua utilização e os temas nos quais apresenta melhor aproveitamento acadêmico, mas também precisam ser difundidas no meio escolar para que sejam prontamente utilizadas sempre que possível.

UNIDADE 3

Pedagogia de Projetos: Formulação Inicial do Projeto

A finalidade principal desta unidade é alertar você, professor, para a necessidade de mobilizar os estudantes para a proposta da pedagogia de projetos, para evitar o risco de ela se transformar em apenas mais um trabalho escolar.



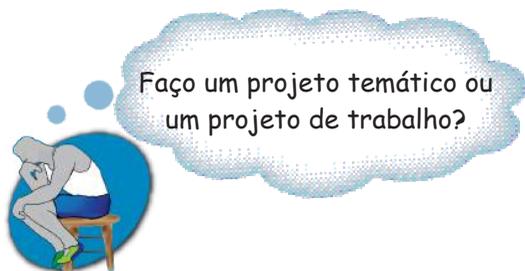
A implantação de propostas alternativas deve estar cercada de uma série de cuidados que garantam o esclarecimento dos objetivos e a discussão crítica de sua viabilidade, de maneira a deixar evidente a possibilidade de adaptações que atendam aos interesses de todos os envolvidos.

OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- diferenciar projetos temáticos de projetos de trabalho;
- identificar o risco dos modismos na seleção do tema do projeto
- analisar a importância de assumir o compromisso da pedagogia de projetos com a transformação da realidade;
- estabelecer um vínculo entre o projeto da turma e o projeto político-pedagógico da escola.

3.1 Elaborando um Projeto



Na elaboração do projeto temos duas opções iniciais: um projeto temático ou um projeto de trabalho. Independente da escolha, o crucial é que a decisão seja tomada de forma coletiva, com a orientação do professor, mas seguindo os interesses dos estudantes.

O professor deve ter uma atenção especial para que a escolha não recaia sempre nos modismos e em uma reprodução do que se vê na mídia. “Nossa função como educadores é voltar todos os esforços para que a práxis esteja norteadada para a excelência e não para a simplificação” (NOGUEIRA, 2009, p. 33) e distorção da realidade social.



A intenção de utilizar a pedagogia de projetos deve estar clara para todos os envolvidos, tanto para os estudantes como para a coordenação pedagógica da escola.

O projeto tem a vantagem de romper com o presente ao propor uma ação voltada para a transformação tanto das mentalidades como do contexto social em prol de um futuro diferente do que temos hoje.

A participação na elaboração do projeto destaca o caráter político do educar, pois faz a articulação entre a teoria e a prática ao mesmo tempo em que resulta no empoderamento dos jovens diante de sua realidade social.

A experiência adquirida em torno do projeto reforça a proposta pedagógica de que a escola deve ter um compromisso com diversas formas de saberes: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a agir socialmente, aprender a conhecer, aprender a ser.



Nogueira (2009, p. 39) chama atenção para o fato de que o projeto, temático ou de trabalho, deve estar a serviço do Projeto Político-Pedagógico da escola, sob pena de, apesar de produzir bons resultados e contribuir para a aprendizagem dos estudantes, terminar por aparecer de forma tão descontextualizada das demais ações da escola que seus resultados “acabem se diluindo e não representando grandes conquistas como processos educativos”.

De acordo com Nogueira (2009, p. 40)

Durante o ano letivo, muitas situações inusitadas podem ocorrer, como, por exemplo, uma catástrofe climática, um problema comportamental dos alunos, o uso de drogas, a incidência de gravidez ou qualquer outro tema que tenha despertado grande interesse dos alunos. Dos fatos que emergiram da própria comunidade escolar podemos rever nossos planejamentos e utilizar a dinâmica de trabalho com projetos como estratégia para o enfrentamento de alguns desses problemas.

De qualquer forma, os novos projetos, não planejados no início do ano, na medida do possível não devem se perder dos objetivos maiores da escola que normalmente constam no projeto político-pedagógico.

É importante ressaltar que o projeto não é do aluno e sim da turma, assim como, é também do próprio professor, o qual deve ser visto como um coautor, ou seja, alguém que também tem uma participação ativa e intervém de forma efetiva na sua trajetória.

Como um exemplo, Nogueira (2009, p. 45) cita a seguinte situação:

Imaginemos um projeto sobre o meio ambiente em que alguns alunos se interessam em investigar as possíveis formas de poluição. Já outro grupo prefere realizar uma pesquisa sobre as diferentes formas de reciclagem. Um terceiro grupo pode se interessar pela busca de informações sobre o histórico de sua cidade, para mostrar como ocorreu a degradação da fauna e da flora em função do desenvolvimento.

Temos em um mesmo projeto 3 grupos com interesses diferentes que podem desenvolver uma proposta de estudo colaborativa, pois oferecem 3 olhares diferentes para o mesmo grande tema, favorecendo que no momento de compartilhamento das descobertas, todos aprendam muito mais.

Ao final desse projeto temático, é possível que se mobilizem para a realização de uma campanha educativa, dando origem a um projeto de trabalho.



Hora de praticar

Elabore uma dinâmica de grupo que auxilie na definição dos objetivos com a realização do projeto. A dinâmica deve ser desenvolvida pelo estagiário com a turma que está sob sua responsabilidade.

Cada estudante deve ser orientado a escrever qual é o seu principal objetivo com a realização do projeto. Em seguida, devem ser formados grupos de 5 pessoas. O grupo deve classificar os objetivos, momento em que alguns objetivos podem ser reunidos, subdivididos ou criados. O resultado do trabalho do grupo deve ser escrito no quadro de forma a criar um grande painel com a síntese de todos os grupos. Ao final, cada estudante deve selecionar, no painel da turma, os dois objetivos que consideram mais importantes (fazer uma estrela ao lado do objetivo). A contagem do número de estrelas de cada objetivo indica aqueles considerados prioritários pela turma. Nesse momento, deve ser realizado um debate para esclarecer as motivações implícitas na escolha, assim como uma reflexão sobre os demais objetivos que não tiveram muito destaque, mas que devem ser considerados também relevantes.

Realizada a atividade, publique seus exemplos no ambiente virtual a ser indicado pelo seu tutor.



Não é possível realizar um trabalho em equipe quando não existe harmonia entre os diversos objetivos dos estudantes, logo esse é um momento importante de negociação, para definir os objetivos principais, e de pactuação, para garantir o envolvimento de todos com os objetivos fixados pela turma sob a direção do professor.



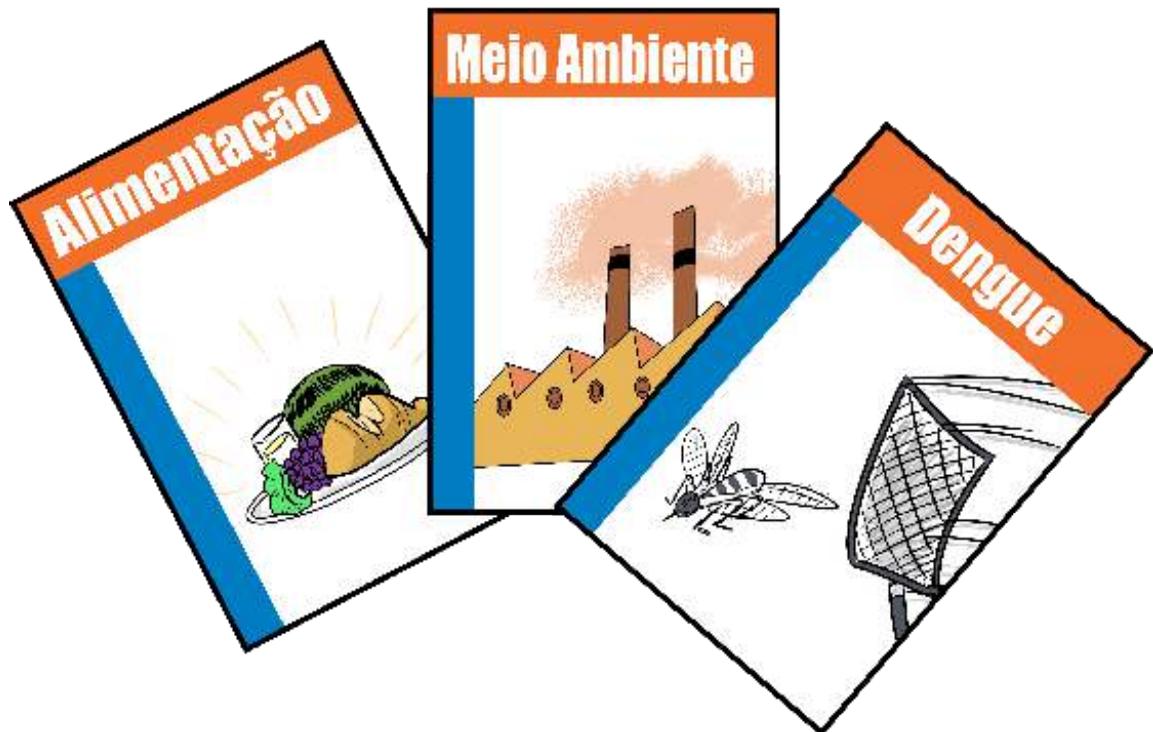
Unidade 3 finalizada! Nela, vimos que a primeira etapa de qualquer ação educativa deve ser a mobilização dos estudantes para aprendizagem, momento em que o professor deve ser capaz de mostrar a relevância social do conhecimento a ser aprendido, como também as suas conexões com a realidade de vida dos estudantes.

No caso da pedagogia de projetos, esse momento deve ser utilizado para:

1. esclarecer quais são as opções de projetos (temático ou de trabalho);
2. destacar a importância da escolha adequada do tema do projeto;
3. explicitar de forma clara, para todos os envolvidos, os objetivos a serem alcançados com a realização do projeto;
4. criar oportunidades para o desenvolvimento dos diversos saberes que devem estar presentes na Educação Básica (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a agir socialmente, aprender a conhecer, aprender a ser);
5. tomar consciência de que a educação é uma ação política e engajada com a comunidade circunvizinha.

UNIDADE 4

Pedagogia de Projetos: Início, a Definição do Tema do Projeto



Agora, é hora de selecionar o tema. Muita calma nessa hora, pois precisamos tomar alguns cuidados para defini-lo. A experiência acumulada com a pedagogia de projetos nos permite fazer uma série de recomendações em relação à seleção do tema do projeto, as quais contribuem para que a proposta seja bem sucedida. Além de discutirmos sobre a seleção do tema, também conversaremos sobre o papel do professor nesse processo de escolha.

OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- discutir os principais cuidados com a seleção do tema do projeto;
- explicar o papel do professor na seleção do tema;
- explicar o papel do aluno na seleção do tema.

4.1 Recomendações



O processo de seleção do tema sofre modificações em razão do nível de escolaridade, da etapa de aprendizagem, das características da turma, dentre outros.

E como fazer esta ou aquela escolha de um tema? Bem, a motivação pode ser por conta de experiências anteriores; de um fato da atualidade; de situação problema da comunidade; de questão pendente em outro projeto.

O importante é tornar a discussão pública em um painel nas paredes externas da sala (ou em lugar adequado da escola) de forma a envolver as outras turmas e os pais com o projeto.

No processo de seleção do tema é possível convidar especialistas, preparar apresentações, utilizar vídeos ou realizar um dossiê com a descrição do objeto de trabalho, de forma a refletir sobre: relevância social; viabilidade operacional; motivação do grupo.

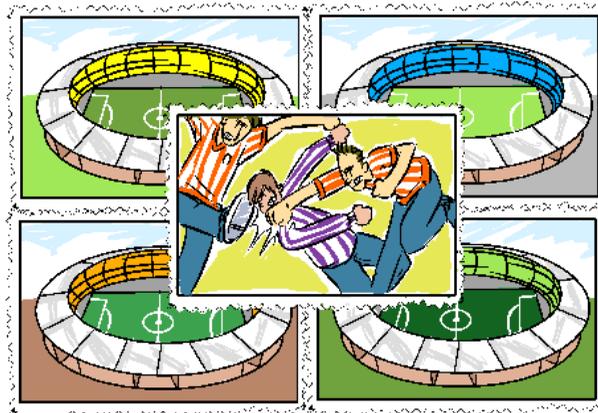
Mas cuidado: o professor, ao escolher um tema, deve evitar a influência dos modismos, ou seja, seguir uma tendência externa à escola e que não desperta o interesse dos estudantes.



Essa fase inicial requer de você, professor, um trabalho prévio de coleta de informações adequadas que capacitem os estudantes para uma discussão crítica da questão, compreendendo a abrangência do tema e a sua relação com outros temas pertinentes.

Um critério importante a ser considerado no momento da escolha é o nível de envolvimento dos estudantes com o tema.

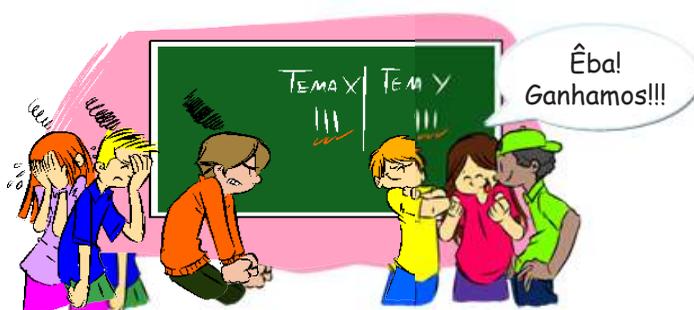
Violência nos Estádios Brasileiros de futebol



Então, devemos prestar atenção a questões que afetam a todos, como a violência, o sexo, a higiene.

Compete, portanto, ao professor delimitar o tema, garantir que a discussão se dirija à raiz dos problemas e que possua relevância social, ou seja, que esteja presente na realidade de vida dos estudantes e, ao mesmo tempo, que possa ser analisado de forma globalizada.

Atenção: não devemos colocar os temas em votação, pois tal atitude desperta um sentido competitivo que termina por dividir o grupo em “vencedores” e “perdedores”. Isso pode levar os “perdedores” a perderem o interesse e a não participarem efetivamente do projeto.



Nesse caso, **o consenso é a melhor estratégia** para seleção do tema, mesmo que demore um pouco mais. A decisão pode ser tomada a partir da definição de critérios, porém, o mais importante é que os estudantes terão de aprender a negociar e dialogar.

Veja que na condução do processo de seleção, o professor deve assegurar que os depoimentos estejam dirigidos para o acordo, ou seja, cada estudante deve ter a oportunidade de falar sobre o que os diferentes temas têm em comum. Logo, não deve ser feito um debate que reforce a contraposição entre os temas.

Cada um deve aprender a argumentar a favor das vantagens de um tema sem apresentar crítica aos outros temas. Os colegas devem aprender a ouvir e a respeitar a opinião de quem está com a palavra. As inscrições devem destacar os

pontos de convergência entre a opinião de quem fala e a opinião dos antecessores.

Quando o tema do projeto não emerge da própria turma, pois é sugerido pelo professor ou pela escola, o professor tem a responsabilidade de mobilizar os estudantes, envolvendo-os com a realização do projeto até que reconheçam que o projeto é deles.

O critério de escolha, portanto, não pode ser fundado exclusivamente em um “porque nós gostamos...” como uma referência vaga que não é capaz de justificar-se e estabelecer interação com os demais aspectos que devem ser alvo da ação educativa. É preciso levá-los e pensar no seguinte: o que queremos e devemos aprender?

Atenção: não existem temas que não possam ser abordados por meio de projetos de trabalho. O professor deve participar de forma ativa, esclarecendo as implicações e dando sugestões que ampliem as possibilidades de escolha dos alunos.



E neste processo, professor e alunos desempenham papéis importantes. Vejamos:

- ▶ **Papel do professor** – construtor e analista do tema e do contexto no qual o tema está inserido; articulador dos diversos interesses na decisão sobre o tema do projeto; condutor do processo de discussão, tendo em vista a construção do consenso; animador que desperta a motivação e reconhece a dedicação e o empenho dos estudantes.
- ▶ **Papel dos estudantes** – aprender a planejar e entender que o planejamento deve ser maleável e flexível. Não se trata de um planejamento formal e sim da clareza sobre que ações devem ser desenvolvidas.

Lembre-se que na tradição escolar os estudantes costumam ser sempre conduzidos, logo, quando criamos uma situação na qual devem agir com autonomia, eles podem se sentir perdidos.





Hora de praticar

Juntamente com a avaliação diagnóstica, faça um levantamento, por meio de uma conversa informal ou de um questionário por escrito, dos temas de interesse para execução de projetos a partir:

1. do interesse espontâneo dos estudantes;
2. das preocupações da coordenação pedagógica;
3. das sugestões dos demais professores da escola;
4. da consulta a alguns pais ou acompanhantes;
5. do entendimento com os outros professores de Educação Física.

Faça também uma leitura e análise do Projeto Político-Pedagógico da escola para identificar os temas que podem ser alvo de projetos nas aulas de Educação Física.

Deve ficar evidente que o interesse da turma é um aspecto crucial, mas que não pode ser o único, pois a educação ocorre dentro de um contexto institucional que pressupõe o alcance de diversos interesses.

Depois de realizada a atividade, publique seus exemplos no ambiente virtual a ser indicado pelo seu tutor.



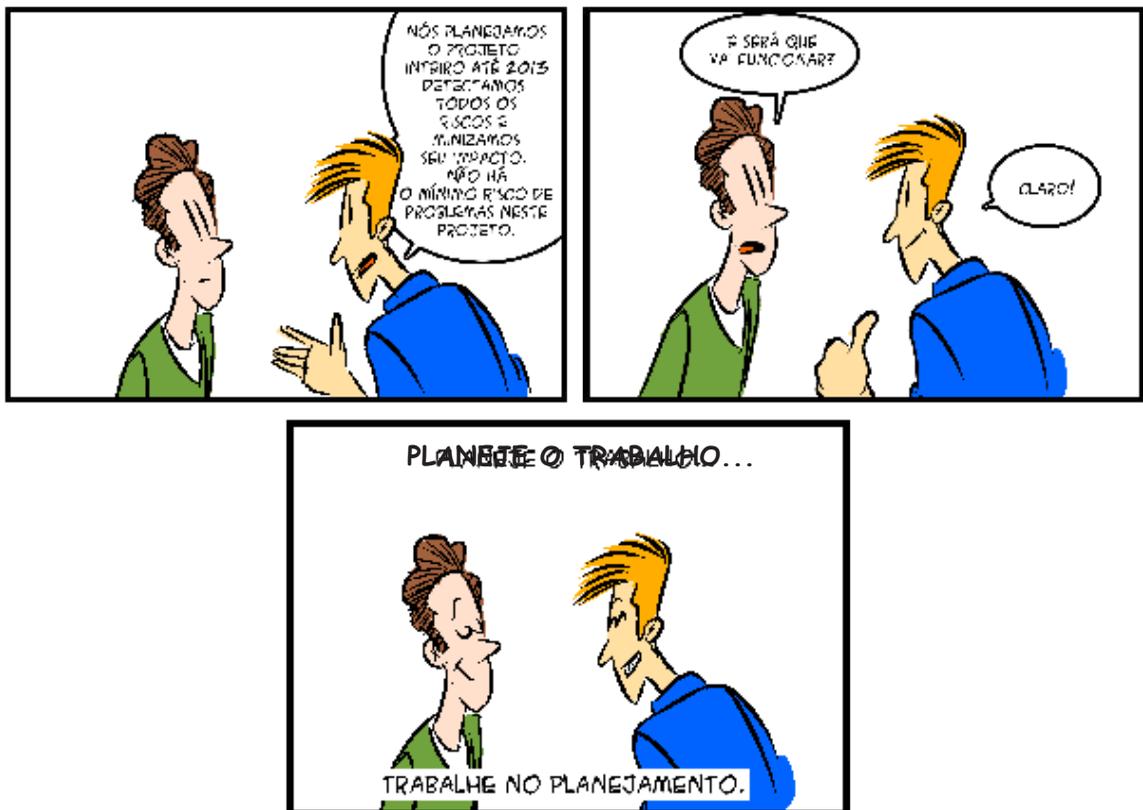


Chegamos ao fim da Unidade 4, na qual analisamos as principais recomendações para a seleção do tema de um projeto:

1. Evitar temas que não tenham vínculo com a realidade de vida dos estudantes;
2. Municar os estudantes de informações que contribuam para uma análise crítica das possibilidades: trabalho prévio do professor;
3. Delimitar as alternativas ao demonstrar que é necessário se dirigir à raiz dos problemas;
4. Não recorrer à votação, mas optar pela argumentação;
5. O professor é responsável pela condução do debate para seleção do tema, de forma a garantir a sua adequação aos objetivos da disciplina e da escola.

UNIDADE 5

Pedagogia de Projetos: Planejamento



Adaptado de <http://geekandpoke.typepad.com/geekandpoke/2010/10/plan-the-work-work-the-plan.html>

Os estudantes não costumam ter experiência com planejamento. Portanto, o professor tem um papel chave na orientação de como elaborar um planejamento e na explicação da sua importância para o processo.

Como existe uma grande diversidade de temas e pelo menos duas opções de projetos (temáticos e de trabalho), é mais fácil compreender as dicas, apresentando-as no formato de um roteiro, passo a passo, do que deve ser realizado.

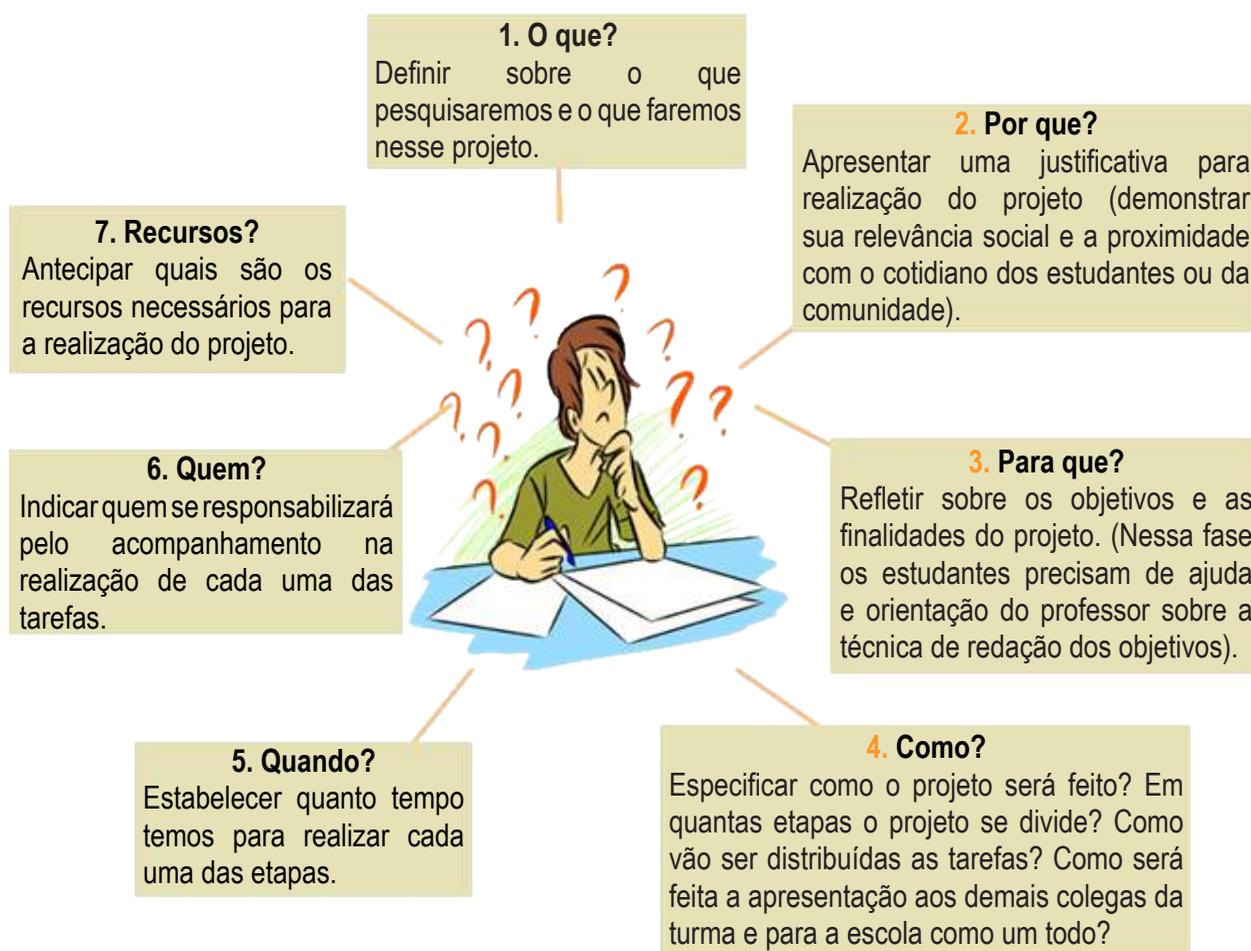
OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- descrever as diversas etapas de um roteiro que orienta o estudando na elaboração de projeto;
- avaliar, de forma crítica, a aplicação do projeto elaborado;
- explicar o papel do professor na fase de planejamento do projeto.

5.1 As Perguntas que Ajudam a Definir o Projeto

Para auxiliar os estudantes na fase de planejamento do projeto, você, professor, deverá estimulá-los a responder às seguintes perguntas:



Cada resposta deve ser acompanhada de argumentação pelos membros dos grupos, demonstrando o nível de entendimento do que deverá ser feito em cada tópico.

5.1.1 Planejamento Operacional e Estratégico do Projeto

Compete ao professor planejar as condições e os meios para o projeto acontecer, enquanto que compete aos estudantes planejar as diversas ações a serem realizadas.

O professor deve:

1. fixar o cronograma e zelar pelo seu cumprimento;
2. fazer um levantamento dos recursos humanos e materiais necessários e garantir a sua disponibilidade;
3. verificar a exequibilidade das ações propostas e explicar os impedimentos;
4. auxiliar na elaboração dos objetivos, para que sejam simples, verificáveis, viáveis dentro do tempo previsto e redigidos de forma clara e sucinta.



O professor deve tomar cuidado especial para não retirar a autonomia dos estudantes na elaboração dos objetivos, mas também estar ciente de que o andamento do trabalho dos grupos depende do apoio e da supervisão direta dos estudantes pelo professor.

É comum que os estudantes, diante das dificuldades geradas pela inexperiência, desviem a atenção do projeto e se envolvam com outras atividades. Professor, compete a você motivá-los e mantê-los com foco no projeto.



Hora de praticar

Esse é um momento estratégico, em que devem ser desenvolvidas as competências dos professores relacionadas com a orientação dos estudantes. Sendo assim, cada grupo deve apresentar ao professor o seu planejamento em uma reunião de discussão. O professor deve corrigir os erros de interpretação do roteiro, ampliar a reflexão sobre a natureza do fenômeno a ser estudado e respaldar o planejamento dos estudantes: atestar que estão prontos para a próxima etapa – execução.

Depois de realizada a atividade, publique seus exemplos no ambiente virtual a ser indicado pelo seu tutor.

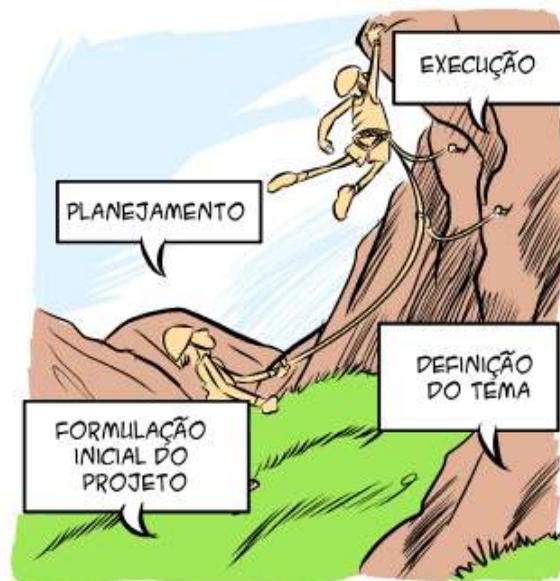


Finalizando a Unidade 5, voltamos a mencionar as perguntas do roteiro de orientações dos estudantes na fase de planejamento: O que? Por que? Para que? Como? Quando? Quem? Com quais recursos?

O professor, por sua vez, deve acompanhar de perto a realização das diversas etapas do projeto, auxiliar na identificação dos recursos necessários e verificar a exequibilidade do planejamento proposto pelos estudantes.

UNIDADE 6

Pedagogia de Projetos: Execução



Até aqui, exploramos as fases de formulação inicial do projeto, a definição do tema e o planejamento propriamente dito. Agora, vamos conversar sobre a etapa de execução da pedagogia do projeto.

Na fase de execução, os estudantes devem dar vazão à criatividade e recorrer a diversas maneiras para concretização do projeto. É preciso que tenham adquirido a consciência de que têm a responsabilidade pela condução da ação educativa, ou seja, não há mais como negar que estão na condição de sujeitos do seu próprio aprender.

O professor deve se manter atento à motivação e ao engajamento dos estudantes, utilizando todos os recursos disponíveis para apoiá-los nessa fase. A principal ação a ser desenvolvida na fase de acompanhamento é perguntar aos estudantes o que já fizeram, o que ainda falta fazer e como pretendem fazer.

OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- explicar o papel do professor na fase de acompanhamento da execução do projeto;
- explicar o papel do aluno na fase de execução;
- discutir alternativas de ações que ajudem o professor a incentivar a criatividade dos estudantes, na realização do projeto.

6.1 Papel dos Estudantes na Execução do Projeto

Realizar múltiplas interações para criar; pintar; construir; cantar; entrevistar; representar; escrever; dançar; moldar; desenhar; fotografar; filmar; observar, além de adotar diversas outras ações necessárias para o alcance dos seus objetivos.

De acordo com Nogueira (2009, p. 83), a ruptura com a passividade coloca o aluno “diante de vários problemas que, ao serem resolvidos, potencializarão, se não todo, pelo menos boa parte do seu espectro de competências”.

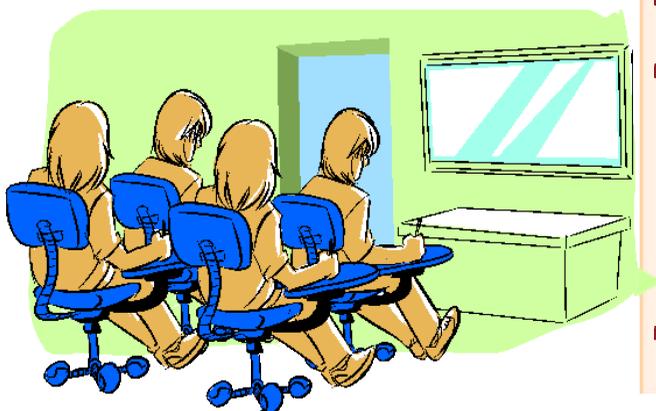
O professor deve estar atento ao nível de motivação dos estudantes, para incentivá-los no alcance das metas. Lembre-se que a motivação está diretamente relacionada com o sucesso e o alcance das metas.

O professor deve destacar o sucesso alcançado e se dirigir aos estudantes para perguntar se precisam de ajuda. Caso não precisem de ajuda, deve pedir que descrevam o que estão fazendo para que possa verificar a possibilidade de auxiliá-los.

É preciso questionar os estudantes sobre o que farão após obter as informações necessárias para a realização do projeto.

6.2 Acompanhamento do Projeto

Ao longo da execução do projeto, o professor deve estar constantemente presente para:



- garantir o suprimento dos meios;
- alertar sobre o cumprimento do cronograma;
- orientar a parte procedimental: lembre-se que os estudantes estão aprendendo, então, precisam de suporte técnico, a ser administrado pelo professor somente quando os estudantes encontram obstáculos que impedem o andamento do projeto;
- fornecer informações conceituais que ampliem o poder de ação dos estudantes.

Agora, vejamos algumas características importantes que precisamos considerar para realizar o projeto:

- ▶ não devem ser feitos fora da sala de aula, e sim nas aulas com apoio do professor;
- ▶ não devem ter um prazo curto de execução que comprometa a sua qualidade, mas devem levar em conta a necessidade de tempo para a execução das ações previstas.

O professor deve informar-se do que os estudantes estão fazendo para poder corrigir erros de interpretação, incluir conceitos teóricos relevantes, ajustar hipóteses de estudo, orientar sobre a execução de determinados métodos. O professor é um dos membros desse processo e o resultado final do projeto é algo que depende diretamente dele.



Hora de praticar

Esse é um momento de compartilhar experiências obtidas no estágio supervisionado e aprendermos um pouco mais uns com os outros. Selecione um ponto positivo e um ponto negativo vivenciado por você na utilização da pedagogia de projetos durante o estágio supervisionado e envie para os demais colegas da turma. A ideia é simular a apresentação de um banner em um evento científico, logo você deve utilizar apenas uma página, dividida em duas colunas. Do lado esquerdo o ponto positivo e do lado direito o negativo.

Divida a apresentação nas seguintes partes: título; descrição da situação; ação do professor; avaliação crítica e recomendações. Não deixe de apresentar duas ilustrações, uma que caracterize o ponto positivo, e outra, o ponto negativo.

Depois de realizada a atividade, publique seus exemplos no ambiente virtual a ser indicado pelo seu tutor.



Concluimos a Unidade 6! Nela, vimos que, na fase de execução do projeto, os estudantes rompem com a passividade diante da aprendizagem.

Devemos evitar que reproduzam a maneira tradicional como o conhecimento é transmitido na escola, ou seja, via oral, e estimular a transmissão dos conhecimentos por meio do uso dos diferentes canais de comunicação.

O professor não pode ausentar-se nessa fase, pois a sua

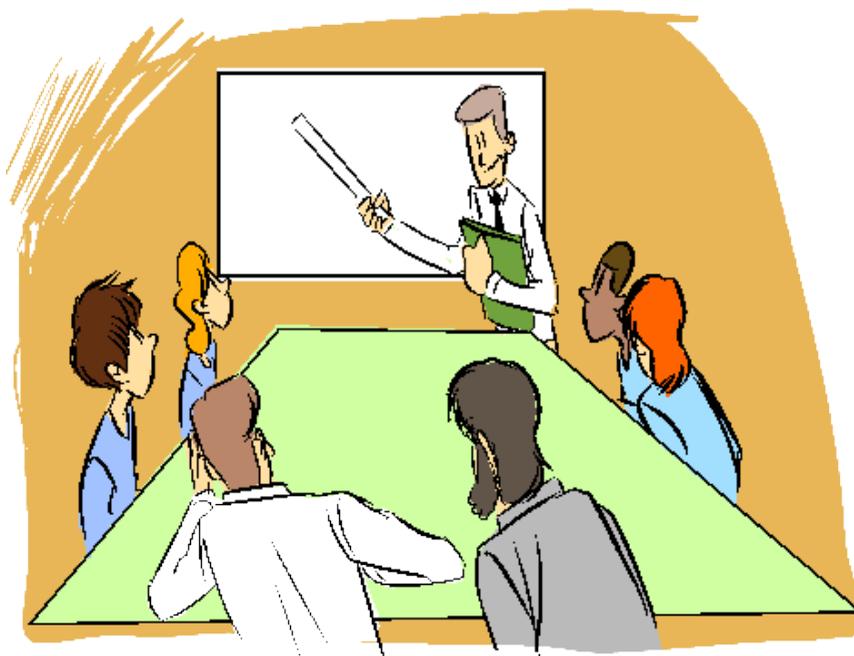
presença para dar apoio, apenas quando for imprescindível, e para questionar, sempre que for possível, é essencial para que o resultado final do projeto atenda aos requisitos de qualidade.

O projeto, enquanto uma atividade de ensino escolar, deve acontecer durante o período de tempo destinado à aula, mesmo que algumas atividades sejam realizadas em casa.

O momento de encontro é fundamental para dar sentido coletivo para o projeto.

UNIDADE 7

Pedagogia de Projetos: Apresentação do Projeto



A culminância do projeto se dá com a apresentação do resultado final para os outros. Além de resgatar todo o processo, a apresentação é uma tarefa que reforça o domínio de um conteúdo com o qual o estudante já possui familiaridade, pois foi ele quem o construiu (ou reconstruiu do seu jeito).

O professor, no entanto, tem a responsabilidade de realizar o fechamento do processo de aprendizagem da turma como um todo. Sem menosprezar o trabalho apresentado, deve demarcar suas limitações e complementar as informações, de forma a garantir o aprofundamento necessário para a qualidade do aprendizado da turma. Vamos, agora, explorar estes temas.

OBJETIVOS

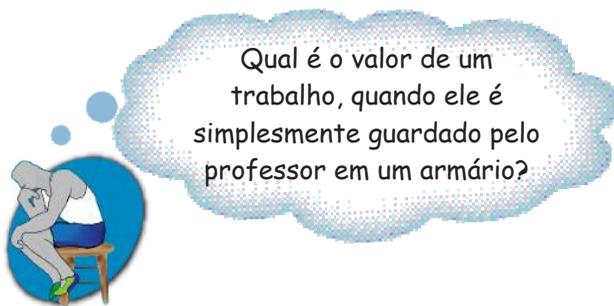
Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- reconhecer que a apresentação do resultado do projeto é uma fase estratégica para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e para a valorização do grupo;
- discutir a responsabilidade de o professor realizar uma retrospectiva do processo realizado;
- avaliar as aprendizagens implícitas à realização e apresentação dos projetos;
- complementar as informações oferecidas na apresentação dos projetos, caso necessário.

7.1 A Apresentação

A apresentação é uma das etapas mais importantes do projeto e deve, na medida do possível, mobilizar toda a escola, ou pelo menos todos os estudantes de uma mesma série.

O aluno se sente valorizado e compreende que o seu trabalho é reconhecido quando tem a oportunidade de mostrar o que produziu para outros.



Isso não significa que devemos supervalorizar o produto, pois o processo ainda deve ser destacado. A apresentação deve ressaltar o processo mediante o qual determinado produto foi elaborado, mas também o próprio produto deve ser considerado como um registro da capacidade criativa e operativa dos estudantes.

O desenvolvimento da capacidade de comunicação também deve ser entendido como uma fase do processo de aprendizagem, pois aprender a explicar é um complemento importante do aprender a entender os fenômenos e a sua dinâmica de manifestação. Nesse momento, entram em jogo outras habilidades da área linguística e de relações interpessoais.

A apresentação pode ser considerada uma fase crucial da avaliação das aprendizagens proporcionadas pela realização do projeto. Segundo Nogueira (2009, p. 89), Gardner (1994) “sugere que a apresentação seja filmada, para posteriormente ser assistida pelos estudantes do grupo”, assim como é possível utilizar a apresentação para verificar a necessidade de ajustes para os próximos projetos.

Precisamos compreender que a própria apresentação deve passar por um processo de aperfeiçoamento progressivo. As primeiras apresentações podem estar mais presas ao conteúdo e, normalmente, reproduzem o modelo televisivo dos jornais, predominantemente orais. Aos poucos, na escola, irão surgir apresentações com outras formas de linguagem, valendo-se de encenações, músicas, desenhos, gráficos.

7.2 Fechamento, Ajustes Finais e Complementações

As diversas vantagens que marcam a utilização dos projetos não podem impedir uma atitude crítica acerca de suas limitações, pois é evidente que os projetos não dão conta de todo o trabalho educacional que a escola tem a desempenhar.

Alguns conteúdos relevantes ou o aprofundamento de algumas questões podem não surgir a partir do desenvolvimento de um projeto.

Segundo Nogueira (2009, p. 69), “neste sentido é o professor que deverá realizar o fechamento do projeto”, contribuindo com os tópicos que julgar convenientes para complementar a reflexão sobre o tema.

Sempre que possível, o professor deve intervir durante a fase anterior de acompanhamento para evitar lacunas e sugerir o aprofundamento de alguns aspectos. Ao final, porém, o professor deve fazer uma avaliação geral para pontuar o problema inicial, as dúvidas, o aprendizado e os resultados obtidos pelo grupo.

É papel do professor fazer uma retrospectiva histórica de toda a trajetória do projeto, para auxiliar os estudantes na recapitulação do processo. Neste momento, é possível destacar a capacidade de produção de conhecimentos do grupo, ao mesmo tempo em que reforça a discussão sobre a metodologia de ensino por meio de projetos para a promoção da aprendizagem dos estudantes.



Hora de praticar

Vamos colocar em prática a ideia de Nogueira (2009). Você deve filmar, a partir do consentimento prévio do grupo, uma ou duas apresentações do resultado do projeto que, posteriormente, serão assistidas pela turma e avaliadas em relação aos seguintes pontos: (a) qualidade do conteúdo; (b) diversidade de estratégias de comunicação utilizadas; (c) clareza da linguagem; (d) adequação do tempo; (e) motivação dos espectadores.

Apresente o filme e o relatório, composto pelos pontos acima solicitados, no encontro presencial, conforme orientações a serem enviadas pelo seu tutor.



Finalizamos a Unidade 7, na qual vimos que a capacidade de apresentar é algo que deve ser treinada, como qualquer outra habilidade, pois certamente terá muitas aplicações para os estudantes em sua carreira profissional.

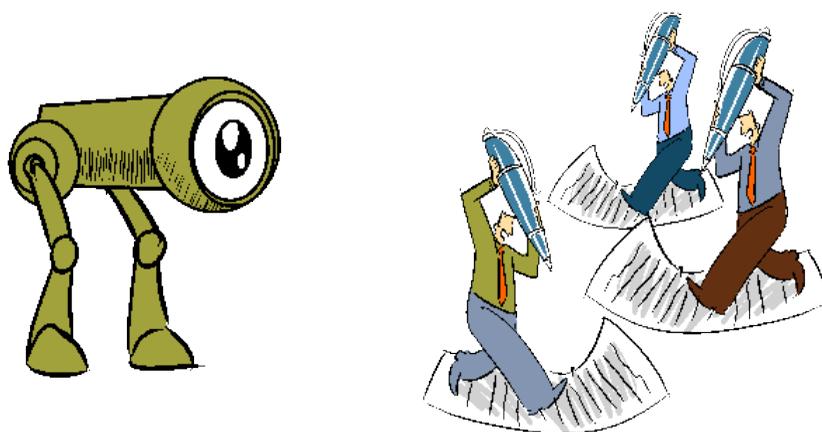
Para os estudantes que viveram um longo período de estudo, planejamento e preparação, a apresentação está cercada de um sentido especial, pois marca a conclusão de um processo e reforça o sentimento de ser capaz. O sucesso alcançado gera um sentimento de valorização pessoal e reconhecimento.

O professor deve fazer uma retrospectiva que contribua para assinalar que a ênfase da pedagogia de projetos deve recair sobre o processo de crescimento do grupo ao longo da realização do projeto.

Como compete ao professor garantir que o ensino promova algumas aprendizagens básicas, no caso de elas não estarem presentes de forma explícita nos trabalhos, ele deve resgatar o seu papel tradicional e fazer a conexão entre o necessário aprofundamento e os conhecimentos já transmitidos pelos estudantes.

UNIDADE 8

Pedagogia de Projetos: Avaliação



A Educação Física é uma disciplina que se caracteriza por um processo de avaliação assistemático e descontextualizado, em geral pautado exclusivamente na frequência e participação dos alunos, quando seus componentes curriculares são predominantemente práticos.

A pedagogia de projetos traz o estudo e a reflexão para dentro da Educação Física. Mas **cuidado**: não podemos cair na armadilha de reproduzir o formalismo da avaliação teórica das demais disciplinas, pois o nosso interesse recai sobre as competências desenvolvidas e não na mera memorização de conceitos.

No entanto, é muito importante pensarmos sobre uma questão: não é possível utilizar somente uma estratégia de avaliação. São necessárias diversas etapas, pois diversos também são os aspectos a serem avaliados, desde o próprio projeto até o envolvimento e o aprendizado dos estudantes.

Para facilitar a avaliação e, ao mesmo tempo, contribuir para uma memória do projeto, tanto o professor como os estudantes devem construir, ao longo de todo o processo, um registro de cada uma das etapas.

OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- explicar a importância de efetuar registros da memória das etapas realizadas, desde a elaboração até a concretização do projeto;
- descrever estratégias de avaliação que foquem o projeto, a autoavaliação e a avaliação do outro, para alcançar o crescimento mútuo.

8.1 Avaliação do Projeto

Precisamos compreender que a avaliação do projeto é o momento em que fazemos uma apreciação coletiva de todo o processo e que deve ser mediada pelo professor. Mas esta avaliação não é aquela tradicional, com a qual estamos acostumados. Estamos falando de uma avaliação que passa por alguns momentos especiais. Vejamos cada um deles.

- ▶ **primeiro momento** – deve-se avaliar o projeto em si e apresentar as críticas, para aperfeiçoá-lo.
- ▶ **segundo momento** – faz-se uma autoavaliação, a partir de critérios definidos em grupo, tendo, assim, a oportunidade de fazer uma autocrítica do envolvimento pessoal de cada um. Dessa forma, é bem possível que o erro seja percebido pelo aluno sem precisar ser apontado pelo professor, como também que seja reinterpretado, deixando de ser visto como falha e sim como algo que pode ser feito de maneira diferente em outro momento.
- ▶ **terceiro momento** – quando se realiza a avaliação crítica do trabalho dos outros. Também deve ser feita a partir de critérios definidos de forma coletiva e com seriedade, sem receio de “prejudicar” a nota dos colegas. É um momento para discutir a importância de reconhecer o valor dos projetos, de forma objetiva, classificando-os por pontos. Este é um momento importante que muitas vezes tem sido negligenciado.

Ao realizar a avaliação, devemos retomar os objetivos para verificar se foram atingidos. A subjetividade dos envolvidos é um aspecto que deve ser levado em conta, logo, a avaliação também compreende verificar se gostaram ou não da experiência. Porém, todos precisam estar conscientes de que a avaliação não deve limitar-se à satisfação pessoal dos membros do grupo.

Além disso, avaliamos tanto a aprendizagem de conteúdo por parte dos estudantes como o processo educativo como um todo.

De posse da listagem dos objetivos é conveniente analisar um a um e verificar:



- ▶ O objetivo foi atingido (sim, parcialmente, não)?
 - ▶ Em caso positivo, o objetivo descreve algo útil ou algo que agora é percebido como irrelevante?
 - ▶ Em caso negativo, quais foram os fatores que impediram o alcance do objetivo? Quais são as implicações disso? Existem ações corretivas e ajustes a serem propostos para melhorar o projeto? Quais? O que pode ser alvo de aprofundamento?
- ▶ Quais são os pontos positivos e negativos do projeto? Que aspectos devem ser retomados em projetos subsequentes?

Mas como fazer a avaliação no caso de projetos interdisciplinares, que envolveram diversas disciplinas e professores?

Bem, em projetos assim, a avaliação deve ser um momento para analisar as contribuições de cada um e também as limitações geradas pelo não cumprimento de determinadas tarefas ou compromissos.

Segundo Nogueira (2009, p. 71).

(...) esse é um momento extremamente complicado, pois mexe com a suscetibilidade das pessoas envolvidas, mas se não enfrentarmos isso, continuaremos a brincar de fazer projetos interdisciplinares.

A dificuldade para promover a integração das diferentes disciplinas e saberes pode ser muito mais atribuída às falhas em relação a questões operacionais do que às falhas por questões conceituais.

8.2 Registro dos Estudantes

Nogueira (2009:91) diz que, da mesma forma que o professor deve registrar todo o processo, os estudantes também devem ter a responsabilidade de fazer um registro de sua trajetória na realização do projeto (memorial).

Existem duas alternativas para o aluno fazer o seu memorial: **1) portfólio**, que coleta os melhores momentos do processo, de acordo com a opinião dos sujeitos, ou **2) processo-fólio**, que coleta todos os momentos do processo.

O termo **processo-fólio** é um termo sugerido por Gardner (1994).

No caso de os estudantes apresentarem dificuldade na organização do memorial, o professor pode oferecer um roteiro que indique os “documentos” que devem constar do portfólio ou, quando se tratar de questões qualitativas, o aluno pode apresentar uma série de pequenas frases que devem ser completadas para registrar a sequência dos fatos.

Uma das vantagens do registro é permitir que os estudantes verifiquem o progresso do grupo, ao longo da realização do projeto. No final, o professor pode fazer um cruzamento entre os registros que fez e os registros feitos pelos estudantes, destacando os pontos de convergência e divergência das opiniões.



8.3 Registro do Projeto

O registro do projeto não é a etapa mais agradável, pelo menos para boa parte dos professores, porém necessária e importante, pois define as intenções, localiza o problema, apresenta o processo e discute os resultados finais.

Apresentamos o registro do projeto no final do processo, como a última etapa, mas o registro é feito desde o início. Conforme as realizações ocorrem, vamos completando as memórias, até a sua conclusão, na fase final.

O registro do professor e dos estudantes deve ser feito progressivamente, **ao longo do processo**, para evitar o acúmulo de atividades.





Hora de praticar

O registro pode acontecer de diversas maneiras, desde que faça a descrição do que ocorreu em cada fase. O professor deve descrever:

1. a turma, a escola e a comunidade;
2. como foi feita a seleção do tema;
3. a justificativa (relevância social e benefícios);
4. os objetivos;
5. os autores e demais pessoas envolvidas, se possível, fornecendo seus dados de contato;
6. o plano de ação (metas, recursos necessários e cronograma);
7. a avaliação (da satisfação, do aprendizado, do envolvimento, do acompanhamento, do projeto).

Publique sua atividade no ambiente virtual a ser indicado pelo seu tutor.



Nesta última unidade, pudemos perceber que a avaliação é uma etapa difícil e penosa, pois o dinamismo das atividades escolares privilegia o início de um novo ciclo de atividades em detrimento de um tempo para a reflexão e amadurecimento do processo já vivido.

No entanto, avaliar é o momento que contribui para análise

crítica dos erros e sistematização teórica dos acertos.

É a partir da avaliação que o educador se percebe como pesquisador e, assim como o estudante que se surpreende com a possibilidade de produzir novos conhecimentos, o educador toma consciência da dimensão científica da sua prática pedagógica.

Glossário

Avaliação do projeto. Ocorre quando se faz a apreciação coletiva de todo o processo, mediado pelo professor, verificando se os objetivos foram alcançados. Avaliamos o projeto em si, fazendo críticas, a fim de aperfeiçoá-lo; realizamos uma autoavaliação, considerando critérios definidos em grupo, efetuando, assim, uma autocrítica do envolvimento de cada um e também uma avaliação crítica do trabalho dos outros. Discutimos, objetivamente, o valor de cada projeto, classificando-o por pontos. Avaliamos tanto a aprendizagem de conteúdo, por parte dos estudantes, como o processo educativo como um todo.

Pedagogia de projetos. Tem como ideia central a articulação entre os saberes escolares e os saberes sociais.

Portfólio. Instrumento de aprendizagem utilizado pelo aluno para coletar os melhores momentos do processo, de acordo com a opinião dos sujeitos.

Processo-fólio. Instrumento de aprendizagem utilizado pelo aluno para coletar todos os momentos do processo. Termo sugerido por Gardner (1994).

Projetos interdisciplinares. Projetos que envolvem diversas disciplinas e diversos professores.

Registro do projeto. Anotações (memórias) feitas, progressivamente, desde o início do processo até a sua finalização.

Referências Bibliográficas

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia de Projetos: etapas, papéis e atores*. 4ª ed. São Paulo: Érica, 2009.

GARDNER, Haw. *Estruturas da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *A Criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I



Profª Regiane Ávila

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialista em Educação Física escolar – FEF/UFG e mestre em Educação pela UFG. Desenvolve pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente nas áreas de Dança e Educação Física. Atua como Professora de Dança na Secretaria da Educação do Estado de Goiás e como docente na Faculdade de Educação da UFG.



Prof. Fernando Mascarenhas

Professor da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Realiza pesquisas sobre Educação Física, Formação e Trabalho, com investigações sobre a intervenção profissional, tomando as variadas formas de organização do trabalho na área, bem como sobre os aspectos teórico-metodológicos que envolvem a Educação Física como prática pedagógica e campo acadêmico.

Muito prazer!

Olá, sou a **professora Regiane**, docente da UFG. É uma satisfação poder contribuir para o processo de formação de todos vocês. A orientação de trabalhos de conclusão de curso é uma área que me desperta bastante interesse. Tenho orientado muitos projetos de pesquisa na área da Formação de Professores e na área de Educação Física escolar, em especial o ensino da dança e temas que envolvem a cultura escolar e a profissionalização dos professores de Educação Física e de Dança no estado de Goiás. Sei que a caminhada para chegarem até aqui não deve ter sido nada fácil. Mas agora é hora de recuperar o fôlego para concluirmos esta importante etapa na formação de vocês, que é o Trabalho de Conclusão de Curso. Sucesso a todos nós!

Olá, sou o **professor Fernando**, docente da UnB. Espero poder contribuir com o processo de formação de vocês neste momento de construção de um projeto e pesquisa monográfica, abordando questões teóricas e práticas sobre o campo da Educação Física. A pesquisa é algo que já tenho incorporado ao meu fazer pedagógico e acadêmico, seja nas atividades de ensino ou na orientação de estudantes na Universidade, tanto na graduação como na pós-graduação. Espero poder compartilhar positivamente minha experiência com vocês, buscando ajudá-los no percurso desta investigação científica e esforço em teorizar a Educação Física, o que se traduzirá pelo desenvolvimento desta disciplina, Trabalho de Conclusão de Curso I. Bom trabalho a todos!

Apresentação da Disciplina

Caro(a) estudante,

Seja bem vindo à disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso I*. Nesta disciplina, você deverá construir um projeto de pesquisa referente ao seu Trabalho de Conclusão do Curso, o que representará a oportunidade de investigar um problema contextualizado, a partir da sua própria intervenção, abordando questões teóricas e práticas sobre o campo da Educação Física escolar.

A disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso I* articula-se ao eixo Produção de Conhecimento Científico e Tecnológico que lhe oferecerá todos os elementos necessários ao processo de construção do projeto de pesquisa.

Nesta disciplina, cada estudante construirá um projeto de pesquisa referente ao seu trabalho de conclusão de curso, o que representará a oportunidade de o estudante sistematizar a discussão de questões teóricas e práticas sobre o campo da Educação Física escolar, seu ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo em que fomenta uma síntese de sua formação a partir de problemas contextualizados a partir da intervenção, esta experiência amadurece e estimula o estudante para a continuação da atividade de pesquisa nos níveis de pós-graduação.

Para auxiliar em seus estudos, esse material está estruturado em cinco unidades que buscam apresentar uma síntese com as principais temáticas para a construção de seu projeto de pesquisa. O material está organizado com as seguintes unidades:

Unidade 1 – Pesquisa em Educação: Conceitos e Fundamentos.

Unidade 2 – A Construção do Projeto de Pesquisa.

Unidade 3 – Diferentes Tipos de Pesquisa Qualitativa.

Unidade 4 – O Trabalho de Campo: Métodos e Técnicas.

Unidade 5 – Aspectos Formais do Projeto de Pesquisa Científico.

OBJETIVOS

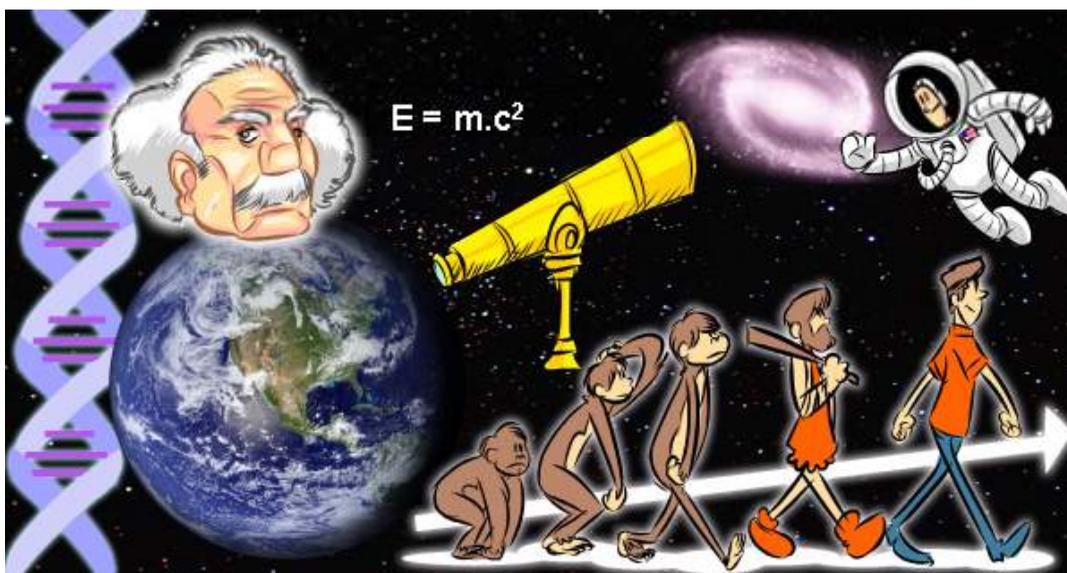
Após finalizar esta disciplina, esperamos que você seja capaz de:

- discutir a relevância da ciência e seus métodos de investigação;
- diferenciar os procedimentos investigativos mais utilizados nas pesquisas educacionais, no âmbito da Educação Física;
- redigir um projeto de pesquisa, observando as normas e os aspectos formais de sua exposição;
- elaborar um projeto de pesquisa, tomando a prática social como ponto de partida.



UNIDADE 1

Pesquisa em Educação: Conceitos e Fundamentos



Nesta primeira Unidade de nossa disciplina, convidamos você a conhecer os principais conceitos e fundamentos que irão auxiliá-lo a compreender o processo de Pesquisa em Educação, mais especificamente na Educação Física. Esta Unidade 1 busca introduzir os conceitos iniciais da pesquisa, discutindo questões básicas e polêmicas sobre o fazer científico.

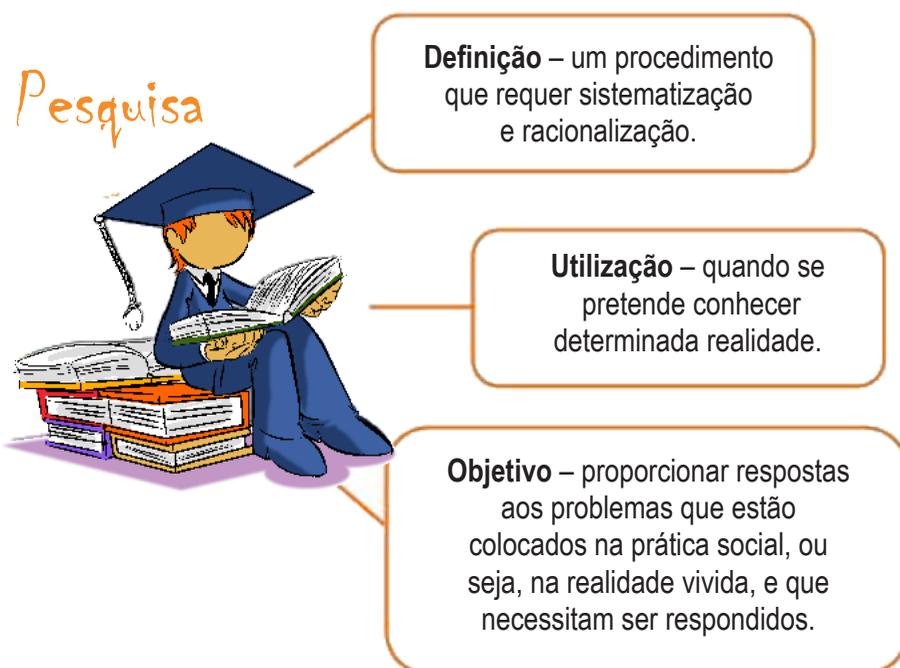
A nossa proposta é aproximar você da pesquisa educacional. Para isso, os temas aqui abordados compõem um conjunto de elementos necessários à construção de seu Projeto de Pesquisa Científico. Vamos lá?

OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- conceituar pesquisa;
- identificar o objeto das Ciências Sociais e seu fazer científico;
- discutir a importância da pesquisa para a prática pedagógica do professor de Educação Física.

1.1. O que é Pesquisa?



Não é somente a Ciência, por intermédio da pesquisa, que busca explicar a realidade. Tanto a religião como a filosofia, também se exercitam constantemente para dar conta dos problemas da realidade.

Em nossa sociedade, a ciência se tornou a forma hegemônica para pensar a realidade. Essa hegemonia foi conquistada, ao longo da história, principalmente pela capacidade dos cientistas buscarem compreender a prática social e seus problemas, por meio de métodos e técnicas que começaram a traduzir o pensamento científico.

Tal pensamento científico, apesar de apresentar uma linguagem própria que comporta a ideia de cientificidade, não é hegemônico em si, ou seja, é permeado por conflitos e contradições que traduzem as diferentes possibilidades de se fazer ciência.

Minayo (1994, p. 10) nos diz que:

(...)para nomear apenas uma das controvérsias que aqui nos interessa, citamos o grande embate sobre a cientificidade das ciências sociais, em comparação com as ciências da natureza. Há os que buscam a uniformidade

dos procedimentos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estatuto de “ciência” ao campo social. Há os que reivindicam a total diferença e especificidade do campo humano.

Vejamos as características das *ciências naturais* e das *ciências sociais* (ou *humanas* – como a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia).

<i>Ciências naturais</i>	<i>Ciências sociais (ou humanas)</i>
<ul style="list-style-type: none">- são um ramo das ciências que busca conhecer o universo, o qual é entendido como regulado por leis de origem natural, ou seja, por aspectos físicos e não humanos;- utilizam métodos científicos próprios para estudar a natureza;- é muito comum, dentro das ciências naturais, as pesquisas fazerem uso de dados experimentais e quantificáveis ao mesmo tempo que excluem qualquer forma de subjetividade no processo de pesquisa. Essas pesquisas são comumente conhecidas como pesquisas quantitativas, como acontece normalmente na física, biologia, química.	<ul style="list-style-type: none">- também fazem uso de métodos científicos próprios, porém, seu objeto de estudo é a sociedade e o comportamento humano e, por isso, a necessidade de utilizar uma metodologia diferente.- são mais conhecidas como pesquisas qualitativas e possuem uma parcela significativa de subjetividade do pesquisador.



Todos esses elementos estão presentes na construção de um Projeto de Pesquisa Científico e serão aprofundados na Unidade II.

As pesquisas, independente de sua origem, precisam passar por algumas fases para serem desenvolvidas, tais como a formulação do problema, a escolha da metodologia, a coleta de dados, a análise de dados, até chegarmos à última fase: a apresentação dos resultados encontrados ou a possível resposta ao problema de pesquisa.

1.2 Por que o Professor de Educação Física Precisa Realizar Pesquisas?

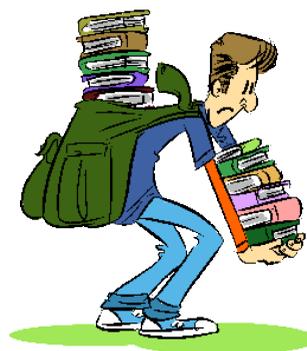
A pesquisa na formação inicial de professores é necessária para subsidiar a prática pedagógica do futuro professor. Isso mesmo! A pesquisa contribui para qualificar a

prática pedagógica da Educação Física, além de construir o rigor teórico-metodológico necessário ao dia a dia da atuação profissional.

Veja o que Minayo (1994, p. 17) nos diz:

(...) entendemos por pesquisa toda atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Como realizar ações efetivas de inclusão, por intermédio da Educação Física?



Ao explicitar seu entendimento sobre a Educação Física:

(...) Betti (1996), numa tentativa de superar os dualismos recorrentes na teoria da Educação Física, a concebe como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão que, a partir de problemáticas que emergem da prática pedagógica e questionam as ciências e a Filosofia, sistematiza e critica os conhecimentos, recebe e envia demandas à prática pedagógica e às ciências/filosofias (BETTI, 2005, p. 146).

Pode-se dizer, portanto, que a elaboração do conhecimento científico é um processo de busca de respostas: a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade, sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico, quanto colocar em xeque dado sistema. É um processo que envolve algumas atividades, quais sejam a formulação do problema, o planejamento (ou plano de pesquisa), a coleta dos dados, a análise dos dados, a interpretação dos dados e a comunicação da pesquisa (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 14).



Mas o que eu preciso para realizar uma pesquisa?

Bem, para dar início ao processo de investigação, você irá precisar *pensar, organizar ideias e escrever cientificamente*.

Escrever cientificamente requer que você compreenda o discurso científico. Para Demo (1981), existem três formas de discurso: 1) o do **senso comum**; 2) o da **ciência**, e 3) o da **ideologia**. Vejamos as características de cada discurso.

Discurso do senso comum	Discurso da Ciência	Discurso da ideologia
<ul style="list-style-type: none">- não exige regras pré-estabelecidas;- a verdade depende das nossas crenças e de nosso julgamento sobre a situação ou sobre os fatos.	<ul style="list-style-type: none">- o discurso científico é o discurso utilizado pela ciência;- exige regras pré-estabelecidas;- a verdade se estabelece pela realidade dos fatos.	<ul style="list-style-type: none">- não exige regras pré-estabelecidas;- a verdade depende das nossas crenças e de nosso julgamento sobre a situação ou sobre os fatos.

1.3 E onde Entra o Projeto de Pesquisa?

O Projeto de Pesquisa Científico é o planejamento da pesquisa. Você já deve saber que o que diferencia o ser humano de outros animais é justamente a atividade racional e sistemática. Como a pesquisa é um processo que requer várias ações para ser concretizada, essas ações precisam ser planejadas.

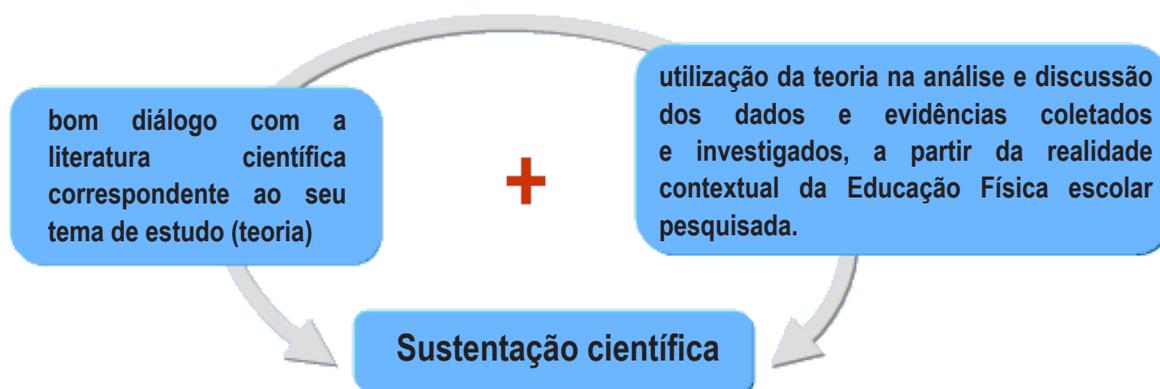
O Projeto de Pesquisa ou planejamento é a primeira fase da pesquisa. É nele que você irá formular seu problema, traçar seus objetivos, prever recursos financeiros e humanos e outras demandas importantes para a sua realização.

Lembra-se de que o processo de pesquisa é uma forma de sistematizar ideias que antes se encontravam de forma difusa e desorganizada? Então, ao adotar uma postura de pesquisador, você deverá escrever um Projeto de Pesquisa que apresente características e pretensões científicas, que o ajude e o oriente no processo de construção de sua pesquisa monográfica.

Para tanto, você terá de pensar, organizar suas ideias e escrever um trabalho sempre imbuído de um espírito crítico, criativo e, sobretudo, **científico**.

A sustentação científica de seu trabalho ocorrerá, sobretudo, a partir da relação entre a teoria e a empiria, ou seja:

O adjetivo **científico** busca demarcar as fronteiras entre os discursos do senso comum e do discurso ideológico, os quais você deve saber distinguir para ter mais segurança ao longo do processo de pesquisa.



Lembre-se que você realizará uma pesquisa social, e que sua abordagem será qualitativa, ou qualitativa-quantitativa, dependendo do seu problema de pesquisa.

A pesquisa qualitativa procura responder a questões bastante particulares. Uma pesquisa qualitativa indica que algumas questões que estão presentes na prática social necessitam ser conhecidas, mas, ao mesmo tempo, não podem ser quantificadas.

Universo da
pesquisa qualitativa





Hora de praticar

Tendo como base o material e as discussões realizadas no desenvolvimento da disciplina *Pesquisa em Educação Física*, busque identificar e discutir com os colegas os temas que mais lhe despertaram a atenção durante o desenvolvimento desta disciplina, de modo que possamos ter contato com os seus conhecimentos prévios acerca dessa temática.

Publique suas reflexões no fórum que será indicado pelo seu tutor.



Concluimos a Unidade 1. Como vimos, a pesquisa é um procedimento que requer sistematização e racionalização.

Normalmente é utilizada quando algum fenômeno e/ou situação precisa ser explicada, conhecida. Para isso, utiliza-se a pesquisa visando alcançar respostas aos problemas que estão colocados na prática social, ou seja, na realidade vivida, os quais necessitam ser respondidos.

Conhecemos a pesquisa como a atividade básica da ciência. Mas entendemos que a pesquisa deverá ser também uma das atividades básicas do professor de Educação Física, uma vez que a prática pedagógica, constantemente, requer propostas e/ou explicações de

fatos que envolvem o professor, o estudante o processo de ensino e as práticas corporais.

No entanto, vimos que para ser concretizada a pesquisa necessita, antes de qualquer coisa, de ser planejada.

Este planejamento é normalmente conhecido como Projeto de Pesquisa e deve ser construído com bastante rigor e seriedade para que a intenção de nossa investigação alcance sucesso.

Isso exigirá de nós a formulação de um problema de pesquisa, a escolha de uma metodologia, boa fundamentação teórica, espírito crítico, criativo e, sobretudo, científico.

UNIDADE 2

A Construção do Projeto de Pesquisa



Vamos começar a construir o Projeto de Pesquisa Científico?

O Projeto de Pesquisa nada mais é que o mapeamento de um caminho que você, pesquisador, irá traçar durante todo o processo de investigação. Ele também representa o meio de comunicação formal aceito pela comunidade científica para que você possa tornar pública a sua intenção de investigação científica e ter o apoio da comunidade acadêmica.

O Projeto de Pesquisa ou Planejamento ganha bastante relevância por situar o pesquisador onde ele está e aonde quer chegar. É o Projeto de Pesquisa que também irá orientar o pesquisador durante todo o processo de investigação, possibilitando a ele se situar, avaliar seus alcances e sobretudo seus limites frente a sua intenção de pesquisa.

OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- formular um problema de pesquisa;
- construir hipóteses de estudos;
- apontar procedimentos metodológicos adequados à pesquisa;
- selecionar técnicas e instrumentos de coleta de dados;
- planejar um processo de pesquisa;
- elaborar planilha de custos e de demais recursos na realização de uma pesquisa.

Uma palavrinha inicial...

A apresentação de um Projeto de Pesquisa pode variar de instituição para instituição e de pesquisador para pesquisador. No entanto, todo e qualquer Projeto de Pesquisa deve dar conta de responder as seguintes perguntas:



- a) O que pesquisar?
- b) Por que pesquisar?
- c) Para que pesquisar?
- d) Como pesquisar?
- e) Quando pesquisar?
- f) Com que recursos?
- g) Pesquisado por quem?

Visando responder a estas questões, adotaremos o modelo da estrutura de projeto que padroniza a seguinte ordem:

- 1) Introdução (Delimitação do tema/Justificativa/ O que e por que pesquisar?);

- 2) Problema de pesquisa (O que pesquisar?);
- 3) Hipótese de estudo;
- 4) Objetivos (Para que pesquisar?);
- 5) Fundamentação teórica;
- 6) Procedimentos metodológicos (Como pesquisar?);
- 7) Cronograma da pesquisa (Quando pesquisar?);
- 8) Estimativa de custos (Com que recursos?);
- 9) Referências bibliográficas.

Buscaremos, a partir de agora, alargar nossa compreensão sobre os elementos mais importantes e comumente requeridos em um Projeto de Pesquisa. Estes elementos precisam ser bem compreendidos, pois um Projeto de Pesquisa em que essas questões não estejam claramente respondidas pode trazer muitos problemas no processo de investigação, até mesmo, inviabilizando toda a intenção de pesquisa proposta.

Em cada tópico a seguir, iremos recorrer a alguns trabalhos científicos e Projetos de Pesquisa feitos por pesquisadores iniciantes e também com pesquisadores que já possuem uma larga experiência com o universo da pesquisa na Educação Física. Vamos lá?

Bons estudos!

2.1. Introdução (o Tema e a Justificativa)

É chegado momento de definir seu tema e justificar sua pesquisa!

Como você já avançou na sistematização de um conjunto de questionamentos sobre a realidade contextual da Educação Física escolar em que está inserido e o tema que lhe despertou atenção, ao longo de seu curso, vamos começar a construir a Introdução de seu projeto de pesquisa, apresentando o tema e justificando sua intenção de pesquisa.

2.1.1 O Tema

O tema de pesquisa indica uma área de interesse a ser investigada. Estamos falando de uma delimitação que ainda é bastante ampla. Delimitar o seu tema é parte fundamental em seu projeto de pesquisa, pois é a partir do aprofundamento de seu tema que você irá definir seu **problema de pesquisa**.

O projeto de pesquisa inicia-se com a Introdução. Trata-se de um texto inicial que busca apresentar e situar o assunto que será objeto de investigação. Este momento tem como objetivo esclarecer para o leitor qual a área de interesse do pesquisador.

O **problema de pesquisa** deve ser formulado como uma pergunta clara e precisa.

É importante, já neste momento, que o futuro pesquisador tenha tido um prévio contato com a literatura que trata sobre o tema, de modo que possa fazer uso da linguagem científica visando ao entendimento do leitor.



Também é fundamental o tema da pesquisa apresentar um grande leque de fontes de leituras primárias e secundárias. Às vezes, quando selecionamos um tema com pouca literatura, corremos o risco de não ter base teórica suficiente para as reflexões necessárias no desenvolvimento da pesquisa.

Para iniciar o desenvolvimento de uma pesquisa é preciso ter certo interesse e um mínimo de prazer tanto na prática da pesquisa como na escolha do tema.

É muito importante que o pesquisador selecione o seu tema levando em consideração sua relevância para um grupo e/ou para o campo acadêmico e científico da área.

Outro aspecto a ser considerado: a escolha de seu tema e do tipo de pesquisa deve levar em conta o tempo determinado pela instituição, ou seja, o tempo que a instituição de ensino lhe dará para você apresentar seu relatório final.



Neste momento, veremos a Introdução do Projeto de Pesquisa de Laís Momisso (2010), de modo que você possa se aproximar de um projeto de pesquisa bem elaborado. Esse projeto apresenta o título “**Profissionalização docente: com a palavra... professores e professoras de Educação Física**”. A partir desse exemplo, apresentaremos a estrutura mínima para a construção de seu Projeto de Pesquisa. Vamos, então, observar o exemplo da Introdução.



O campo educacional passou e ainda vem passando por inúmeras modificações. Tais modificações se configuraram por meio de transformações históricas que englobam tanto a escola, quanto o professorado.

A escola, antes controlada por instituições religiosas, passa para o domínio do Estado e este, enquanto órgão regulador, tem o poder de decidir as ações desenvolvidas dentro da escola, no que se refere à transmissão do ideário burguês, da classe dominante, enquanto conteúdo a ser reproduzido nas instituições de ensino. Dessa forma, o Estado interfere não só na escola, mas estabelece relações diretas entre esta e o professorado, o qual acaba perdendo sua autonomia, sua independência, uma vez que a relação professor-aluno, no que tange à transmissão/assimilação de conhecimentos está sendo mediada pelo Estado.



Exemplo 1 *Introdução* *(Continuação)*

Os problemas que vêm se consolidando, tanto na educação, quanto na profissão docente trazem à tona, cada vez mais, sinais visíveis de precarização. No que tange à educação, o cenário nos mostra uma redução de recursos alarmante o que gera consequências não só para a escola, enquanto instituição de ensino, mas também para o coletivo de professores. Assim, verbas insuficientes, falta de recursos materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, falta de incentivo à formação continuada, má remuneração, excesso de cobranças, falta de autonomia, entre outros, são fatores que culminam para o surgimento de uma crise de identidade entre os (as) professores(as).

Esta crise de identidade, ou seja, do grupo de professores, enquanto coletivo, leva a ideia de desvalorização e de desprofissionalização docente, onde o papel do professor fica diluído, acarretando com isso a proletarização do trabalho docente, no qual o professor não se reconhece enquanto tal, e se afasta de suas funções - conceber, planejar e avaliar a prática pedagógica.

Atualmente, o discurso da precarização do ensino e da desvalorização do professor está sendo amplamente difundido, contribuindo para a realização de diversas pesquisas acadêmicas, as quais constataam uma emergência destes fenômenos. Tal desvalorização abarca fatores tanto de ordem social, em que a sociedade não atribui valor, prestígio ou status social à profissão de professor; não o reconhece dentro da dinâmica do processo de construção/reconstrução de conhecimento, sendo encarado como mero transmissor e reproduzidor; falta de clareza referente ao papel desempenhado pela escola e pelo professor, entre outros; quanto de ordem pessoal, onde o próprio professor não se reconhece dentro do processo educativo.

Os fatores apresentados abarcam questões referentes à profissionalização docente, sendo este um conceito amplo e que adquire diferentes significados de acordo com a compreensão dos sujeitos. Aqui, compartilhamos da ideia de Bourdoncle apud Brzezinski (2002), o qual considera a profissionalização como um conjunto de saberes e competências utilizadas no exercício profissional. Esse conjunto de saberes e competências, porém, não é imutável, estando, portanto, em um contínuo processo de construção em busca de aperfeiçoamento e, conseqüentemente, de status e de valorização profissional. Sendo assim, podemos dizer também que a profissionalização envolve o estabelecimento de um estatuto, o qual engloba a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, a remuneração condizente com a jornada de trabalho, o vínculo a associações sindicais e associativas (GUIMARÃES, 2009).

Além de definir seu problema ou objeto, você deverá ainda expor por que seu estudo será importante. Estamos falando de justificar a relevância da pesquisa, tanto do ponto de vista teórico como prático. É o que veremos, a seguir.

2.1.2 Justificando a Sua Pesquisa

Por que estudar este problema? Quais os motivos que justificam esta pesquisa? Que contribuições ela trará?

É fundamental que tais questões sejam bem respondidas e estruturadas, pois elas demonstram a necessidade e importância de se realizar a pesquisa proposta.

Há dois fatores que se destacam na escolha de um tema para o trabalho de pesquisa: 1) os fatores internos, e 2) os fatores externos. Logo abaixo, estão algumas questões que podem ser usadas para justificar seu interesse pela temática e que estão relacionadas a esses fatores:

1. Fatores internos – relacionam-se com a afetividade em relação ao tema ou devido ao alto grau de interesse pessoal. Lembra-se que comentamos que é preciso haver um mínimo de interesse e de prazer na prática da pesquisa? Pois é, a escolha do tema está vinculada ao gosto pelo assunto a ser pesquisado. Trabalhar um assunto do qual você não tenha afeição tornará a pesquisa num exercício de aflição e desgosto.

2. Fatores externos – destacam-se pelos seguintes aspectos: novidade da temática, oportunidade de realização da pesquisa, valores acadêmicos e sociais inseridos, o limite de tempo para realização da pesquisa e material de consulta disponível sobre o tema.

Lembra-se quando destacamos a necessidade de o tema da pesquisa apresentar um grande leque de fontes? Pois bem, é aconselhável que as pesquisas cujos temas ainda são incipientes (possuam pouca literatura e número reduzido de estudos) sejam desenvolvidas na pós-graduação, onde o pesquisador dispõe de mais tempo para a busca de material e leitura das fontes primárias.

No momento da justificativa de seu tema, você deverá apresentar para o seu leitor, tendo como base os exemplos

descritos, os aspectos que tornam sua pesquisa importante e necessária.

Vamos compreender melhor, retomando o trabalho de Momisso (2010). Veja como a autora justifica seu interesse pelo tema.



A escolha desta temática foi fortemente influenciada pelas recentes pesquisas acadêmicas realizadas sobre a profissionalização docente e suas relações, tais como formação e profissão docente, identidade, construção do estatuto, profissionalidade, profissionalismo, assim como os desdobramentos que nos permitem refletir a desvalorização, a precarização, a desprofissionalização e a proletarianização do trabalho docente. Dessa forma, a pesquisa expressará todas as relações intrínsecas ao processo de profissionalização docente, no entanto, iremos nos dedicar a conhecer o universo do professorado de Educação Física, já que as pesquisas que tratam do tema, até o presente momento, não abordam a especificidade dessa área.



Fonte primária: Uma fonte primária é um documento ou qualquer fonte cuja origem remonta, grosso modo, à época que se está pesquisando, comumente produzida pelas próprias pessoas estudadas. São exemplos comuns de fontes primárias: correspondências, diários, assentos de registros públicos ou privados (civis, imobiliários, censitários, financeiros etc.) dentre outros.

Fonte secundária: A fonte secundária faz referência aos elementos provenientes das obras originais. Refere-se a trabalhos escritos com o objetivo de analisar e interpretar fontes primárias e, normalmente, com o auxílio e consulta de outras obras consideradas, também, fontes secundárias.



Hora de praticar

Após ampliar a compreensão acerca da justificativa e do problema de pesquisa, apresente:

- O tema de sua pesquisa, indicando a área de interesse a ser investigada.
- A delimitação de seu estudo a partir dos critérios propostos na leitura desta unidade.

Publique suas reflexões no ambiente virtual a ser indicado pelo seu tutor.

2.2 O Problema de Pesquisa

Até aqui, você já avançou na sistematização de um conjunto de questionamentos sobre a realidade contextual da Educação Física escolar em que está inserido e o tema que lhe despertou atenção. Agora, vamos dar prosseguimento à construção do projeto de pesquisa, definindo o problema ou objeto da pesquisa a ser construída.

A elaboração de um projeto de pesquisa requer, antes de qualquer coisa, um problema claramente formulado. É a partir do problema que iremos estabelecer nossos objetivos bem como a coleta e análise de dados.

O processo de delimitação de um problema de pesquisa envolve a discussão sobre o que é a problematização da prática social. Problematizamos uma realidade contextual da Educação Física questionando, interrogando e analisando a sua forma, o seu conteúdo, os seus propósitos e o seu desenvolvimento.

Problematizar, portanto, é explicitar os principais problemas encontrados na prática social, ou seja, o que ocorre na sociedade em relação àquele tema que será abordado em nossa pesquisa.

A problematização é o fio condutor de todo o processo de pesquisa. É o momento em que o pesquisador irá desafiar, provocar, despertar e apresentar algumas propostas de encaminhamento, comprometendo-se teórica e praticamente com a procura da solução para as questões encontradas na prática social. No entanto, precisamos ficar atentos. Nem todo problema encontrado se enquadra na categoria de científico.

Uma forma de colocar um problema é formulá-lo por meio de uma sentença interrogativa, ou seja, na forma de uma pergunta. Esta pergunta deverá atender aos requisitos de relevância social e científica.

Na definição do problema de sua pesquisa, você deverá também considerar:



- ▶ quais serão as necessidades colocadas por sua pergunta ou problema, ou seja, quais serão as necessidades colocadas para a realização do estudo, avaliando as condições estruturais do contexto de investigação;
- ▶ o grupo a ser envolvido;
- ▶ os recursos materiais e financeiros;
- ▶ o acesso a documentos e informações;
- ▶ o tempo disponível, dentre outros aspectos que podem limitar
- ▶ ou mesmo inviabilizar sua pesquisa.

Dando continuidade ao Projeto de Pesquisa de Momisso (2010), veja como a pesquisadora definiu seu problema de pesquisa.



Exemplo 2 *Problema de Pesquisa*

Diante deste cenário nos perguntamos: **de que forma vem se delineando a profissionalização dos professores de Educação Física de Goiânia?** Assim, o estudo a ser realizado, cujo tema é "Profissionalização docente: com a palavra... os (as) professores(as)", tem como propósito apreender e analisar o entendimento dos professores sobre algumas questões que trazem implicações para a profissionalização docente, como, por exemplo, as perspectivas dos professores acerca do ser professor e do estar na profissão docente e a identificação de possíveis disparidades entre os professores das redes estadual e municipal de ensino de Goiânia em relação à profissionalização docente.

Vamos acompanhar outros exemplos de problemas formulados por pesquisadores da área da Educação Física/ Ciências do Esporte, apresentados por ocasião do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado no ano de 2009 em Salvador/Bahia.



Exemplo 3

Como o fenômeno dos jogos eletrônicos é compreendido pelos pesquisadores das áreas da Educação e da Educação Física brasileira? Quais são as possibilidades educativas dos jogos eletrônicos percebidas nestas áreas? (SILVA; AZEVEDO, 2009).



Exemplo 4

Quais as possibilidades de utilização de estratégias pedagógicas que tangenciam as aulas de educação física aos recursos da mídia audiovisual, mais especificamente, a cinematografia? (COSTA; WIGGERS, 2009)



Hora de praticar

Responda e comente as seguintes questões:

- O que vem a ser um problema de pesquisa?
- Quais problemas/questões, a partir de seu olhar para a realidade, necessitam ser resolvidos no âmbito da Educação Física brasileira?
- Qual o seu problema de pesquisa? Defina-o.

Publique suas reflexões no ambiente virtual a ser indicado pelo seu tutor.

2.3 Hipóteses de Estudo

A hipótese de estudo é uma espécie de suposição. No projeto de pesquisa, a **Hipótese** é uma afirmação categórica (uma **suposição**), que tem como objetivo buscar trazer respostas ao **Problema** levantado no **tema** escolhido para realização da pesquisa. No desenvolvimento de seu trabalho de pesquisa, você irá confirmar ou negar a **Hipótese** (ou suposição) levantada.



2.4 Objetivos da Pesquisa

Definir os Objetivos é o mesmo que determinar **o que** o pesquisador quer alcançar com a realização do trabalho de pesquisa. Objetivo tem o mesmo significado de meta, fim. É aqui que você irá responder a pergunta: **para que pesquisar?**

No projeto de pesquisa, os objetivos são comumente separados em Objetivos Gerais e Objetivos Específicos. Para alguns autores, o Objetivo Geral representa o fim maior a ser alcançado, enquanto os Objetivos Específicos representam

as tarefas que deverão ser cumpridas para que o pesquisador possa alcançar sua meta maior.

Ao se definir os Objetivos, é necessário colocá-los sempre começando com o verbo no infinitivo, por exemplo: definir; esclarecer; procurar; permitir, demonstrar alguma coisa etc.

No trabalho de Momisso (2010), os objetivos foram definidos da seguinte maneira:



Dessa forma, o objetivo do estudo é conhecer como vem se delineando a profissionalização dos professores de Educação Física em Goiânia. Para que este objetivo possa ser alcançado será necessário: selecionar as escolas da rede estadual e da rede municipal de ensino; identificar os professores de Educação Física; aplicar questionários a fim de delinear o processo de profissionalização docente; realizar uma análise comparativa entre os professores de Educação Física das instituições selecionadas, tendo como base os conceitos de profissionalização e de identidade docente; verificar se tanto o estado quanto o município, uma vez que são instâncias subordinadas ao poder da União, apresentam contradições internas, ou seja, se a crise identitária, a sensação de ambiguidade e de impotência diante do aumento do descontentamento do professorado, é latente em ambas as redes de ensino.

Já no exemplo abaixo, a autora do Projeto de Pesquisa optou por separar em tópicos seu objetivo geral e seus objetivos específicos. Esta estrutura é a forma mais usualmente utilizada.



Objetivos:

Geral: Conhecer os limites e possibilidades do Programa Mais Educação para a qualificação do tempo e espaço escolar.



Específicos:

- a) Analisar a construção e a execução do projeto político-pedagógico do Programa Mais Educação;
- b) Observar as aulas desenvolvidas no programa Mais Educação na escola caso;
- c) Entender a elaboração das atividades propostas pelos professores;
- d) Diagnosticar o perfil dos estudantes participantes do programa;
- e) Compreender a finalidade, por parte dos estudantes, de estar participando do programa. (CAMARGO, 2010).

Vamos para a próxima fase?

2.5 Fundamentação Teórica

Você sabe a importância da fundamentação teórica?

Este é o momento de você compreender sua importância e iniciar seu desenvolvimento.

A definição de nossa base teórica e conceitual é um momento de grande importância, pois é ela que garantirá sustentação do processo de investigação.



Trata-se de definir os pressupostos teóricos, as categorias e os conceitos com os quais dialogaremos ao longo do trabalho, tanto para melhor compreender e explicar o tema e o objeto de nossa pesquisa, como para analisar os dados empíricos coletados, a partir da prática ou realidade contextual da Educação Física escolar investigada.

Definimos estes pressupostos teóricos, recorrendo a textos e obras de outros autores, por intermédio de um processo que denominamos revisão de literatura.

Na etapa da revisão de literatura, você retoma e avalia o conhecimento produzido em pesquisas prévias, destacando conceitos; procedimentos; resultados; discussões e conclusões relevantes para seu trabalho. Nesta parte do trabalho você irá discutir as questões relacionadas ao estado da arte da área da Educação Física escolar, considerando o tema e o objeto de sua pesquisa.

Como exemplos de fontes bibliográficas temos os livros, as publicações periódicas (jornais, revistas científicas) e também outros diversos impressos.

Neste momento, além de aprofundarmos nosso conhecimento sobre o que é a revisão de literatura, faremos alguns exercícios, tanto de análise de um texto ou obra, como de identificação de fontes e possibilidades de busca para a construção da revisão que precisa ser realizada. Observe que a revisão de literatura é desenvolvida mediante fontes bibliográficas.

Agora, iremos conhecer um pouco mais sobre as fontes bibliográficas e a forma de suas consultas.

Vejamos como Momisso (2010) se dedicou em sua fundamentação teórica:



A temática da profissionalização docente é um tanto quanto complexa e emblemática, e envolve uma teia de relações, a qual é permeada por uma série de conceitos: formação e profissão docente, identidade, construção de estatuto, profissionalidade, profissionalismo, desvalorização, precarização, desprofissionalização e proletarização do trabalho docente.

No que se refere à docência enquanto profissão, Guimarães (2009, p. 22) evidencia que

De atividade individual e independente, a docência passa, na Idade Média, a atividade relativamente coletiva, sob os auspícios da Igreja. Posteriormente, na modernidade, ao domínio do Estado. Contemporaneamente, os professores vinculam-se a um ofício em processo de profissionalização (...).



Exemplo 7 *Fundamentação* *Teórica* *(Continuação)*

No Brasil, os problemas relacionados à educação e a formação de professores são fatos que têm se consolidado historicamente. Discussões acerca da profissionalização docente entram e saem de cena com certa frequência, e ganham destaque principalmente nas décadas de 1930 e 1970. Em 1930, conforme aponta Guimarães (2009), os debates centram-se na constituição de saberes que são intrínsecos ao sujeito, que são voltados para sua personalidade, como por exemplo, a simpatia, a tolerância, entre outros. Em 1970 os discursos aprofundam-se na constituição de saberes técnicos, os quais são aplicados diretamente na atuação do professor.

Apesar das duas décadas serem distintas em relação aos seus focos, apresentam um ponto em comum, um ponto chave, o qual podemos descrever como sendo a busca pela construção de "um conjunto de conhecimentos profissionais que justifiquem a profissionalização do professor" (GUIMARÃES, 2009, p. 23).

As décadas de 1980 e de 1990 também constituem marcos para o discurso da profissionalização docente. O primeiro abarcou um movimento de desvalorização do professorado, como forma de reivindicar o descaso com os mesmos. Já o segundo surgiu como um "movimento de ressignificação da formação, atuação e profissionalização do professor" (PIMENTA, 2002 apud GUIMARÃES, 2009). A partir deste movimento surge a ideia do professor crítico, em que há a produção de saberes pelo professor e uma reflexão acerca de sua prática pedagógica.

Apresentados estes dados, faz-se necessário compreender o que vem a ser profissionalização. Brzezinski (2002, p. 10), defende que a profissionalização só "poderá ser atingida mediante um movimento em direção ao aperfeiçoamento das condições para atingir um elevado *statuse* valorização social que são determinantes para a profissionalidade e o profissionalismo docente". Alarcão (1998) apud Zanatta et al. (2002, p. 161) corrobora esta ideia ao conceber "a profissionalização docente como ato em construção". Segundo Guimarães (2006 apud 2009) a questão da profissionalização docente envolve também o estabelecimento de um estatuto, o qual é entendido como

(...) a condição de um segmento profissional na sociedade. Estatuto profissional do professor, como entendido aqui, refere-se principalmente: - ao estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); - à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas...); - à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão) e, por último, ao vínculo desses trabalhadores a instituições sindicais e associativas.



Exemplo 7 *Fundamentação* *Teórica* *(Continuação)*

Com relação aos termos profissionalismo e profissionalidade, entendemos o último a partir de três elementos, conforme aponta Sarmento (1998) apud Brzezinski (2002, p. 10). O primeiro elemento da profissionalidade diz respeito a um conjunto de saberes e capacidades, o segundo refere-se a uma dimensão quantitativa e, o terceiro envolve o sujeito ou o grupo profissional. Assim, Sarmento compreende a profissionalidade docente como "o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades, e o conjunto do grupo profissional dos professores num dado momento histórico".

Já o profissionalismo docente envolve a escolha pessoal que se faz pela profissão, sendo este também compreendido por meio de categorias, conforme aponta Enguita (1991) apud Brzezinski (2002). As categorias referentes ao profissionalismo docente são: competência, licença, vocação, independência e auto-regulação. A competência refere-se "à identidade política e técnica" (Brzezinski, 2002, p. 14) adotada pelo professor, conferindo ao mesmo "o domínio de linguagem própria e mecanismos de controle" (Brzezinski, 2002, p. 14). A licença diz respeito à demarcação do campo de atuação do profissional. As categorias vocação e independência são entendidas respectivamente como dedicação e autonomia. A autorregulação refere-se à forma utilizada pelos professores enquanto grupo, para regular a atuação profissional dos demais professores.

Tendo em vista as categorias apresentadas, verificamos que as mesmas não são respeitadas, seja pela sociedade, seja pelo Estado. No Brasil, não é difícil vermos pessoas atuando em determinadas áreas mesmo sem ter formação específica. Alguns programas de cunho assistencialista acabam incentivando tal prática, como é o caso do Projeto Amigos da Escola, promovido pela Rede Globo de televisão em parceria com Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Faça Parte, Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação), Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), além de empresas e instituições. Este projeto, cujo slogan é "Amigos da Escola: todos pela educação", tem como objetivo a melhoria da escola pública e apesar de não substituir a educação formal nem tampouco às atividades curriculares da escola, desenvolve ações educacionais complementares por meio de voluntários. Assim, qualquer pessoa que saiba fazer algo e que esteja disposta a ensiná-lo, independente de ter ou não formação para a realização da prática, se inscreve como voluntária no projeto e atua dentro do ambiente escolar.

O projeto apresentado se apóia na Constituição Federal (1988) e na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996), as quais afirmam que o acesso a educação pública, gratuita e de qualidade é dever do Estado e direito de todos, assim como a participação da sociedade no ambiente escolar como forma de consolidar a gestão democrática.



Exemplo 7 *Fundamentação* *Teórica* *(Continuação)*

Apesar de o projeto apresentado ser uma tentativa de melhoria para o ensino público, percebe-se que seu efeito é apenas paliativo e imediatista, e não em longo prazo, além de colaborar para o processo de desvalorização do professorado.

Brzezinski (2002) aponta que o "Ministério da Educação (MEC), historicamente, vem reforçando a ideia de que qualquer um pode ser professor". A LDB nº 9.394/1996 também aponta nesta direção:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Percebe-se aí uma contradição: inicialmente a Lei expressa que a formação para o exercício da docência em nível básico, compreendendo aí a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, deve ser feita em nível superior; posteriormente afirma que para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação mínima poderá ser feita em nível médio na modalidade Normal. Assim, 'fica "regulamentada" por força de lei a tradicional prática do Estado de ser conivente com a desprofissionalização docente e desvalorização do profissional do magistério' (Brzezinski, 2002, p. 15).

Diante deste quadro, algumas políticas foram sendo implementadas a fim de minimizar os efeitos da desprofissionalização docente, entretanto, as alternativas encontradas, como as licenciaturas paralelas ou aceleradas, educação a distância, entre outras, acabaram por aprofundar este quadro. Helena Freitas (2007) coloca que a nova política de formação de professores se esconde sob a concepção de equidade, cabendo ao Estado oferecer igualdade de oportunidades. O grande problema é que nesta nova política garante-se um maior número de professores em processo de formação, porém sem a garantia da qualidade do ensino aos mesmos.

Este movimento de desprofissionalização da docência, ou seja, a não profissionalização dos professores em relação à formação inicial e continuada, às condições de trabalho, à remuneração, ao vínculo com sindicatos e associações e, a constante desvalorização do professorado, conduz ao processo de proletarização do trabalho docente.

A proletarização é entendida como "a perda de controle sobre os seus meios de produção, do objeto de seu trabalho e da organização de sua atividade" (Brzezinski, 2002,



Exemplo 7 *Fundamentação* *Teórica* *(Continuação)*

p. 12). Dessa forma, os professores se afastam de suas funções (conceber, planejar e avaliar a prática pedagógica) e conseqüentemente, o processo educativo fica esvaziado de sentido, uma vez que cabe ao professor realizar, por meio de uma atividade direta e intencional, a transmissão/assimilação dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens.

Concomitantemente ao processo de proletarização docente, percebemos o desenrolar de uma crise de identidade entre os professores, a qual "suscita nos docentes o medo da extinção da profissão ou o receio de desvio de sua natureza, de seus verdadeiros fins e objetivos" (Pereira e Martins, 2002, p. 114).

Villa (1998) apud Pereira e Martins (2002) identifica uma série de problemas referentes à situação em que o professor se encontra e que podem ser aplicadas na realidade brasileira. Tais problemas são de ordem interna e imediata: professor substituído pelo acessório, baixo prestígio da profissão docente, falta de fortalecimento da construção do conhecimento, alto índice de doenças físicas e incapacidades psicológicas, falta de atratividade para o ingresso dos jovens na profissão docente, aumento do professorado reduz as exigências na seleção e formação, meio escolar não evolui com a mesma rapidez que os costumes, falta de clareza no papel da escola, insistência no recurso à inteligência e autonomia dos alunos modificando as noções de respeito, disciplina, etc.

Considerando a crise da identidade docente, é necessário refletirmos acerca da identidade do professor. Castells (1999) apud Brzezinski (2002, p. 8) entende a identidade "como a fonte de significado e experiência de um povo".

De acordo com Brzezinski (2002, p. 8) a identidade

pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva.

Sendo assim, percebe-se que a identidade é histórica sendo continuamente construída e reconstruída pelo homem. Pimenta (1999) apud Pereira e Martins (2002, p. 122) corrobora esta ideia ao afirmar que a identidade do profissional da educação "é um dado mutável, dinâmico, não é externo de tal forma que possa ser adquirido e emerge de um contexto histórico como resposta às necessidades postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade". A autora destaca ainda três passos que levam à construção da



Exemplo 7 Fundamentação Teórica (Continuação)

identidade do professor, os quais são: mobilização dos saberes acumulados, conhecimento ou domínio das áreas específicas e saberes pedagógicos inerentes ao professor.

Nóvoa (1992) apud Pereira e Martins (2002, p. 120) alerta que a "identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão".

Pelo que foi exposto percebemos que os conceitos apresentados se entrelaçam formando uma teia de relações. Assim, as relações existentes entre o professor, a construção de sua identidade e a profissionalização docente assume dois caminhos paralelos: um leva ao despertar da consciência coletiva do professorado a fim de lutar e reivindicar pelos seus direitos e por melhores condições de trabalho; o outro, apoiado pelo Estado, tenta manter uma política de desvalorização dos professores a qual influencia diretamente no movimento de desprofissionalização e proletarização do trabalho docente, sendo estes fatores responsáveis pela crise de identidade entre os professores.

2.5.1 Identificação das Fontes

Depois de delimitado seu tema e o objeto de pesquisa, você deverá passar para a fase de identificação das fontes bibliográficas. Neste momento, é interessante consultar o seu orientador ou orientadora, o qual poderá lhe indicar as melhores referências acerca do tema que está sendo investigado.

As fontes mais conhecidas são os livros. Porém, existem várias outras fontes que são muito usadas para fundamentar e subsidiar sua investigação. Vamos conhecer algumas?

A) Periódicos Científicos

Os periódicos constituem um dos meios mais importantes para a comunicação e produção científica. São eles que tornam a comunicação formal dos resultados de pesquisas originais e a manutenção do padrão de qualidade na investigação científica (GIL, 2002).

Há periódicos impressos como também periódicos disponíveis na rede eletrônica. Na área da Educação Física, você pode contar com periódicos de ótima qualidade e que se tornaram referência em nosso Campo Acadêmico. Citaremos alguns exemplos.

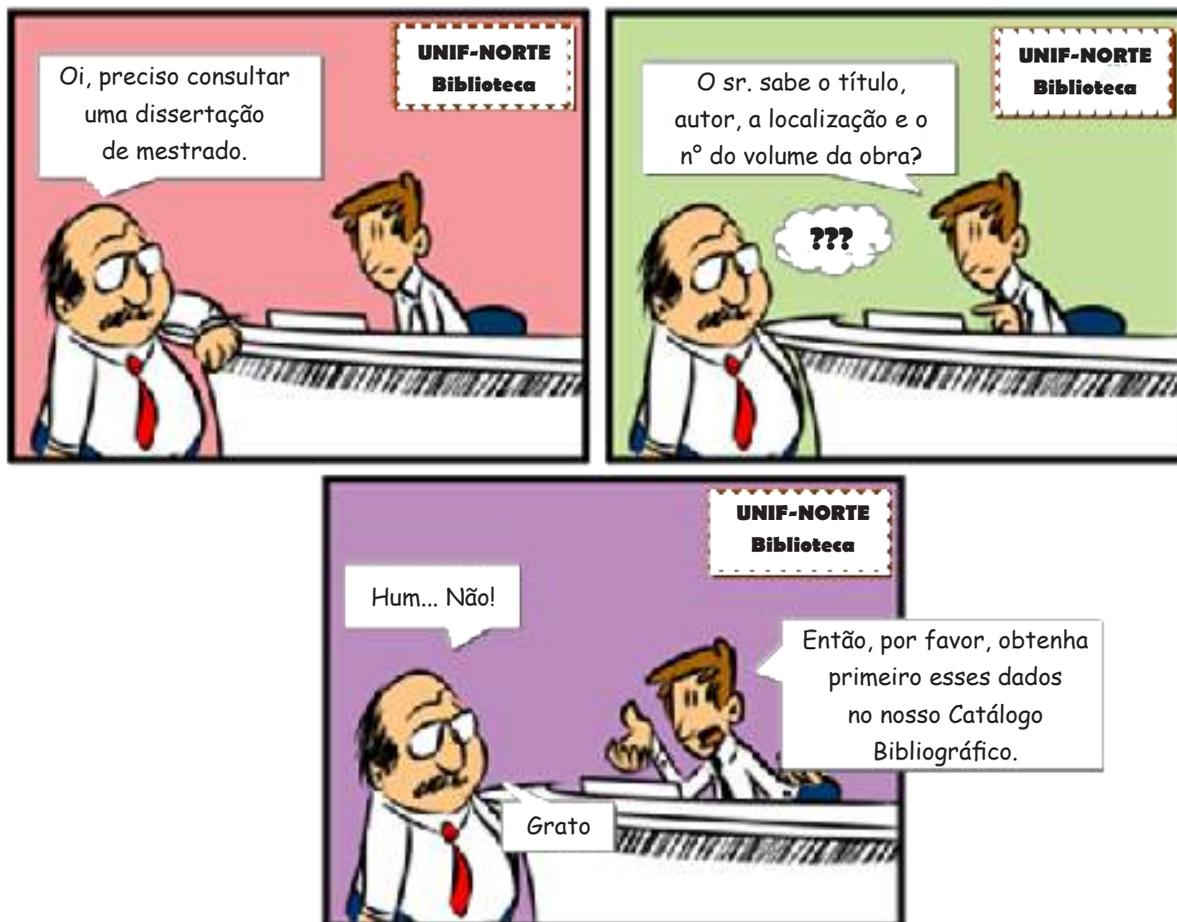
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE): é uma publicação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. É um dos mais tradicionais e importantes periódicos científicos brasileiros na área de Educação Física/ Ciências do Esporte. Endereço eletrônico: www.rbceonline.org.br

Revista Pensar a Prática: publica artigos relacionados ao Campo Acadêmico-Profissional da Educação Física e é editada sob a responsabilidade institucional da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Endereço eletrônico: www.revistas.ufg.br/index.php/fef

Revista Movimento: é uma publicação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que tem por objetivo publicar pesquisas científicas sobre temas relacionados à Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais, em seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais. Endereço eletrônico: www.ufrgs.br/revistamovimento

Também é oportuno que você tenha contato com um site muito interessante. Trata-se do SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). O site reúne cerca de 200 periódicos, tanto brasileiros como também de outros países latino-americanos. São encontrados periódicos nas áreas de ciências sociais, ciências humanas, ciências da saúde, ciências exatas dentre outras. Endereço eletrônico: www.scielo.br

B) Teses e Dissertações



De acordo com Gil (2002), as teses e dissertações constituem fontes muito importantes para a pesquisa.

Muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas. Seu valor depende, no entanto, da qualidade dos cursos das instituições onde são produzidas e da competência do orientador. Requer-se, portanto, muito cuidado na seleção dessas fontes (p. 42).

A Universidade de Brasília possui vários programas de Pós-Graduação *strictu sensu*. Nesses programas, são produzidas as dissertações de mestrado e as teses de doutorado.



Visite a página do Mestrado em Educação Física da Faculdade de Educação Física da UnB e veja as linhas de pesquisa. Endereço eletrônico: <http://vsites.unb.br/fef/pos/mestrado.htm>

C) Anais de Encontros Científicos

O que são os anais? Bem, os anais são o conjunto dos trabalhos publicados durante o evento. Eles, comumente, vêm na forma de livro e/ou CD-ROM.

Os anais de encontros científicos representam os resultados das publicações ocorridas em congressos, simpósios, seminários, encontros, fóruns e etc.

2.5.2 Como Fazer a Leitura do Material?

Construir uma revisão de literatura não é tão simples!



Você deverá considerar o tema e objeto de sua pesquisa, identificar as categorias e conceitos que deverá aprofundar seus conhecimentos e selecionar autores, obras e textos que possam auxiliá-lo em seu estudo.

Após a obtenção do material bibliográfico que lhe servirá de fonte para a realização de seu Projeto de Pesquisa, é preciso dar início à sua leitura. No entanto, não se trata de qualquer tipo de leitura. A leitura necessária para a revisão bibliográfica deve atender requisitos básicos. Gil (2002, p.79) nos apresenta, com muita clareza, tais requisitos:

a) leitura integral da obra ou do texto selecionado – é para se ter uma visão do todo. Será conveniente valer-se de um dicionário para esclarecer o significado de palavras desconhecidas. Poderá também ser interessante em alguns casos apelar para trabalhos correlatos, de forma a se obter melhor compreensão da obra ou do texto;

b) identificação das ideias-chaves – ao ler atentamente a frase, algumas palavras-chave são identificadas. Da mesma forma, num parágrafo, é possível escolher uma frase que o sintetiza. Ao longo do texto, por fim, podem-se selecionar alguns parágrafos que são os mais significativos. Por meio da junção inteligente entre os parágrafos do texto, é possível identificar as ideias mais importantes;

c) hierarquização das ideias – após a identificação das ideias mais importantes contidas no texto, passa-se à sua hierarquização, ou seja, à organização das ideias seguindo a ordem de importância. Isso implica distinguir as ideias principais das secundárias e estabelecer tantas categorias de ideias quantas forem necessárias para a análise do texto;

d) sintetização das ideias – esta é a última etapa do processo de leitura analítica. Consiste em recompor o todo decomposto pela análise, eliminando o que é secundário e fixando-se no essencial para a solução do problema proposto. A habilidade para sintetizar exige bastante treino e é fundamental na pesquisa bibliográfica. Quando esta habilidade não se encontra bem desenvolvida, o pesquisador tende a deparar-se com grande conjunto de informações de difícil manuseio que podem comprometer o adequado desenvolvimento da pesquisa.



Hora de praticar

Olá! Neste momento, iremos concentrar nossa atenção sobre leitura e síntese das obras e textos relacionados com o seu objeto de pesquisa. Assim, você deverá selecionar e sintetizar os autores, obras e textos com os quais dialogará, isto é, os autores, as obras e os textos que irão ajudá-lo(a) na construção da base teórica e conceitual da sua investigação.

A internet, rede mundial de computadores, tornou-se uma fonte de pesquisa indispensável e de grande utilidade no processo de pesquisa. Com o avanço cada vez mais veloz da tecnologia, a internet representa um extraordinário acervo de dados à disposição de todos



Hora de praticar (*Continuação*)

que necessitam realizar buscas. Nos locais mais remotos e com bibliotecas reduzidas e/ou precárias, a internet apresenta grande relevância.

Mesmo com toda facilidade que a internet nos proporciona, devemos estar atentos no momento da busca, pois com o excesso de informações, há muitas que não apresentam o caráter científico que é exigido na produção do Trabalho de Conclusão de Curso.

Vamos praticar? Selecione textos de livros, revistas científicas, dissertações e produções científicas disponíveis na Internet e comente como eles podem contribuir com seu trabalho, tendo como referência o seu problema de pesquisa já definido.

Envie seus comentários para o ambiente virtual a ser indicado pelo seu tutor.

2.6 Procedimentos Metodológicos

Chegamos a um dos pontos mais importantes do Projeto de Pesquisa. É uma fase que requer bastante atenção e rigor por parte do pesquisador. É na metodologia que você irá apresentar as técnicas, os métodos, os instrumentos e o marco teórico que pretende utilizar. Todos esses elementos são partes importantes da metodologia de uma pretensão de pesquisa.



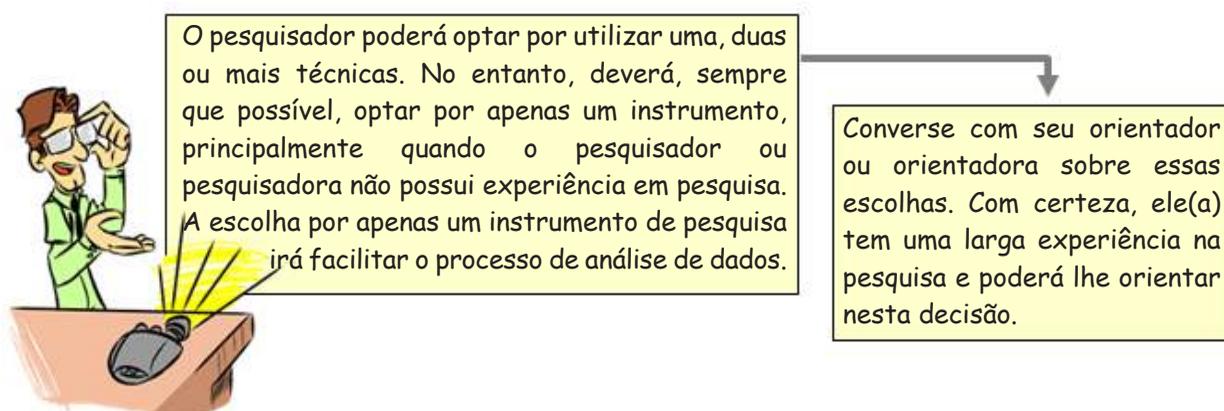
É na metodologia que você irá escolher o campo que pretende investigar; o número de pessoas; o caso que pretende explorar, ou seja, o espaço onde você irá coletar os dados, fazer as suas observações e, ao mesmo tempo, escolher as melhores técnicas e os procedimentos para a posterior análise de dados.

Minayo (1994, p. 43) apresenta os principais aspectos da metodologia em três momentos: a) Definição da amostragem; b) Coleta de dados; c) Organização e análise de dados. Vamos explorar cada um deles.

- ▶ **Definição da amostragem** – é importante lembrar que a pesquisa qualitativa “não se baseia no critério numérico para

garantir sua representatividade.” No entanto, é necessário que no processo de escolha dos grupos sociais, indivíduos e/ou instituições, a decisão tome por base os vínculos que tais sujeitos estabelecem com o seu problema de pesquisa. A escolha dos sujeitos também deve ser devidamente justificada no Projeto de Pesquisa.

- ▶ **Coleta de dados** – este é o momento em que você irá decidir pelos instrumentos de coleta, tais como: observação; entrevistas; questionários; filmagens; fotografias, história de vida etc. Essa escolha deve estar diretamente relacionada ao problema de sua pesquisa e com os objetivos propostos.



- ▶ **Organização e análise de dados** – Minayo (1994, p. 43) sugere:

(...) devemos descrever com clareza como os dados serão organizados e analisados. Por exemplo: as análises de conteúdo, de discurso, ou análise dialética são procedimentos possíveis para a análise e interpretação dos dados e cada uma destas modalidades preconiza um tratamento diferenciado para a organização e sistematização dos dados.

Mais uma vez, vamos recorrer ao Projeto de Pesquisa de Momisso (2010), visando nos aproximar da exposição da metodologia no texto do Projeto.



A pesquisa que se pretende realizar, cujo tema é "Profissionalização docente: com a palavra... professores e professoras", buscará desenvolver uma análise reflexiva acerca da profissionalização docente e suas nuances. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, sendo baseada no materialismo histórico-dialético.

De acordo com Minayo (1994) apud Oliveira (2009, p. 48):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um 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.

Segundo Triviños (2008, p. 51):

(...) o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento". No materialismo dialético a realidade é compreendida a partir de uma concepção científica, sendo enriquecida com a prática social. Por meio do "enfoque dialético da realidade, o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores.

Triviños (id.) aborda ainda o materialismo histórico, sendo este "a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade". O materialismo histórico enfatiza a força das ideias, a qual é capaz de promover mudanças nas bases econômicas que as originou.

Para que o estudo possa ser realizado de maneira satisfatória, serão utilizados como estratégia metodológica questionários estruturados, sendo estes conceituados por Gil (2002) apud Oliveira (2009) como sendo "a técnica de investigação composta por um número de questões (objetivas ou não) que são apresentadas aos sujeitos e que tem como objetivo conhecer opiniões, sentimentos, interesses, crenças, expectativas, situações, etc"; e como procedimentos técnicos, o estudo de campo.

De acordo com Gil (2007) o estudo de campo procura o aprofundamento de determinadas questões, as quais serão referentes ao tema da profissionalização docente.



Exemplo 8 *Metodologia* *(Continuação)*

Inicialmente será realizada uma investigação para a seleção tanto das escolas, quanto dos professores de educação física. Assim, serão selecionados oito professores de educação física da rede estadual de ensino de Goiânia e oito professores de educação física da rede municipal de ensino da mesma cidade. Supondo que em cada instituição de ensino existem dois professores de educação física, serão selecionadas quatro escolas da rede estadual e quatro escolas da rede municipal, totalizando oito escolas em diferentes regiões da cidade de Goiânia, abrangendo tanto “áreas nobres” quanto periféricas.

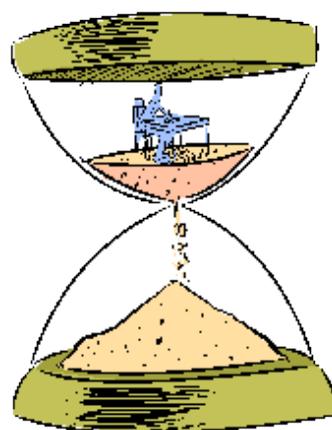
Os dados que forem coletados serão divididos em categorias de acordo com o referencial teórico utilizado, para posterior análise, verificando se os discursos dos professores das duas redes pesquisadas apresentam semelhanças ou contradições quanto ao aspecto da profissionalização docente.

2.7 Cronograma de Pesquisa

Todo projeto de pesquisa deve planejar o tempo necessário para a realização de cada fase da investigação proposta. Algumas tarefas podem ser realizadas concomitantes com outras atividades necessárias à concretização da pesquisa proposta.

O cronograma ganha maior relevância em pesquisas que possuem tempo restrito para sua realização. Assim, o cronograma de pesquisa nada mais é que a organização da pesquisa em um tempo determinado.

Logo abaixo, segue exemplo de uma possibilidade de cronograma na forma de tabela.



TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO I

UNIDADE 2 | A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

TAREFAS	MESES						
	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
Construção do projeto de pesquisa	X						
Produção do capítulo I		X					
Produção do capítulo II			X				
Coleta de dados				X	X		
Produção do capítulo III					X	X	
Finalização da pesquisa							X

Abaixo, você encontra outro modelo de cronograma um pouco mais detalhado.

Atividade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Reformulação do projeto	■											
Leitura da bibliografia	■	■	■									
Coleta de dados no campo			■	■	■							
Análise dos dados				■	■	■						
Elaboração do sumário provisório						■	■					
Redação da 1ª versão do texto								■				
Revisão do texto										■	■	
Redação definitiva										■	■	■
Defesa												■

(GONÇALVES, 2010, S.P)

Fonte: <http://metodologiadapesquisa.blogspot.com/2010/10/elaboracao-do-cronograma.html>

Como você pode observar, a estrutura e a organização do cronograma irão depender do tipo de pesquisa e, é claro, da forma como o pesquisador pretende conduzir sua pesquisa.



Hora de praticar

Olá! Neste momento, iremos concentrar nossa atenção na leitura e síntese das obras e de textos relacionados ao seu objeto de pesquisa. Assim, você deverá selecionar e sintetizar os autores, obras e textos com os quais dialogará, isto é, os autores(as), as obras e os textos que vão ajudá-lo na construção da base teórica e conceitual da sua investigação.

Envie suas sínteses ao ambiente virtual a ser indicado pelo seu tutor.



Dica legal!

Neste tópico você conheceu a importância do cronograma em um projeto de pesquisa. Para colocar em prática seus conhecimentos, agora, você deve fazer o seguinte:

- a) Faça uma busca na *internet* e procure tomar contato com diferentes projetos de pesquisas, dispensando especial atenção aos cronogramas apresentados pelos autores.
- b) Em seu projeto de pesquisa, identifique quais fatores podem trazer algum atraso em seu cronograma de pesquisa. Como esses fatores podem ser evitados?
- c) Dando continuidade ao seu projeto de pesquisa, elabore um quadro com o cronograma que você, possivelmente, irá buscar cumprir em sua investigação.

2.8 Estimativa de Custos

A estimativa de custos de um projeto de pesquisa deverá considerar os custos de cada fase da pesquisa. Geralmente, na realização de uma pesquisa, assumimos custos de pessoal e custos de material. Algumas pesquisas promovidas e/ou financiadas por institutos de pesquisa ou por órgãos financiadores

de pesquisa necessitam, obrigatoriamente, apresentar suas estimativas de custos.

Quando fazemos referência aos custos de pessoal, falamos do número de pesquisadores, colaboradores e suas subsequentes remunerações e/ou bolsas de pesquisa.

A estimativa de custos deve buscar ser fiel aos possíveis gastos do pesquisador. Exige-se precisão e controle dos possíveis gastos. Mesmo com tal precisão, é comum, no orçamento de pesquisa, destinar parte da verba para custos que tenhamos que assumir devido a alguns imprevistos. Vejamos um exemplo:



DESPESAS		
MATERIAIS DE CONSUMO	QUANTIDADE	VALOR EM R\$
Folhas de papel A4 (pacote 500)	4	12,90 (unidade)
Cartuchos para impressão	5	50,00 (unidade)
Vales-transporte	50	2,25 (unidade)
Caneta esferográfica (azul)	3	2,00 (unidade)
Caneta esferográfica (preta)	3	2,00 (unidade)
SERVIÇOS		
Cópias (Xerox)	15	200,00 (valor aproximado)
MATERIAIS PERMANENTES		
Impressora	1	600,00
VALOR TOTAL EM R\$		1226,10



Dica legal!

Neste tópico você conheceu a importância do orçamento em um projeto de pesquisa. Para colocar em prática seus conhecimentos, realize as seguintes atividades:

- a) Faça uma busca na *internet* e procure tomar contato com diferentes projetos de pesquisas, dispensando especial atenção para os orçamentos apresentados pelos autores. Observe quais são os custos mais comuns apresentados nos relatórios de pesquisa encontrados.
- b) Dando continuidade ao seu projeto de pesquisa, elabore um quadro com as estimativas de custos que você, possivelmente, terá na realização de sua proposta de pesquisa.

2.9 Referências Bibliográficas

Na construção de um projeto de pesquisa vários autores e autoras são citados pelo pesquisador. Como iremos aprender, no corpo do texto do projeto de pesquisa, as referências aos autores devem ser bastante breves, reservando todos os detalhes da obra consultada para uma parte do projeto conhecida como Referências bibliográficas.

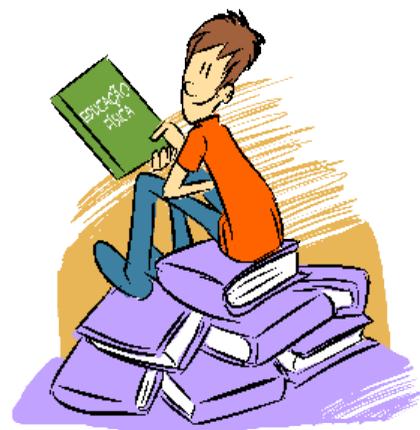
Assim como em toda a elaboração do projeto, as Referências bibliográficas exigem um conjunto de normas para ser estruturada. Essas normas são organizadas a partir da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. Segue algumas observações e exemplos, pois iremos aprofundar na normalização de nosso projeto de pesquisa na Unidade 5.

a) Os elementos essenciais para a construção das

“Referências bibliográficas” são: autor(es), título, edição, local, editora e data.

Exemplo:

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*.



21ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

b) Autores com sobrenomes compostos e sobrenomes que indicam grau de parentesco.

Exemplo:

LÉVI-STRAUSS, Claude

MOLINA NETO, Vicente

BRANDÃO, Carlos Rodrigues

c) Atenção para os títulos e subtítulos, os quais, se forem usados, devem ser reproduzidos exatamente como constam no material consultado, separados por dois pontos.

Exemplo:

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1993.

d) Dois ou três autores:

Exemplo:

GOODE, William J.; HATT, Paul K. *Métodos em Pesquisa Social*. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1969.

e) Mais de três autores:

Exemplo:

DUBOIS, J. et. al. *Retórica geral*. São Paulo: Cultrix. 1974.

É comum o pesquisador optar pelo uso do **negrito** ao invés do itálico quando a normalização assim exigir. Você também pode escolher entre essas duas opções.



Há várias particularidades quanto à normalização das referências bibliográficas. Nossa sugestão é que você visite o site da Associação Brasileira de Normas Técnicas e leia atentamente as indicações normativas em vigor. www.abnt.org.br



Nesta Unidade 2 nos dedicamos a conhecer como elaborar um Projeto de pesquisa. Você deve ter notado que não se trata de nenhuma atividade complexa; no entanto, ela exige de nós muita atenção e seriedade.

Conhecemos também as exigências de um Projeto de pesquisa, tais como a introdução, a escolha do tema, a justificativa, o problema de pesquisa, a escolha da metodologia, bem como o cronograma, o orçamento e as referências utilizadas no decorrer da fundamentação do projeto.

É importante que o contato com a literatura sobre o tema escolhido para a investigação ocorra antes mesmo da elaboração do projeto de pesquisa. Este prévio contato com a literatura torna-se relevante, pois é a partir dele que novas interrogações acerca da temática de interesse passam a ser levantadas.

Do mesmo modo, a revisão da literatura nos ajuda a pensar o problema de pesquisa, seus objetivos, ao mesmo tempo em

que nos coloca em contato com as pesquisas já realizadas sobre determinado assunto, evitando a reprodução de pesquisas com pouca ou quase nenhuma contribuição para a Educação Física brasileira.

Essa revisão da literatura pode ser dada a partir de diferentes fontes, conhecida como fontes primárias e fontes secundárias. A depender do tema, ele poderá ser encontrado nas duas fontes. Outros temas são mais facilmente encontrados em fontes primárias e outros em fontes secundárias.

As fontes bibliográficas consultadas pelo autor do projeto de pesquisa deverão constar no final do projeto de pesquisa, na parte denominada Referências Bibliográficas. É nesta parte que o leitor terá contato com as obras dos autores lidos pelo pesquisador, com a oportunidade de aprofundar nos temas de seu interesse. Por isso, fique atento ao fazer as Referências Bibliográficas, pois você estará conduzindo a leitura de interessados nas diferentes obras consultadas.

UNIDADE 3

Diferentes Tipos de Pesquisa Qualitativa



Após termos definido o problema ou objeto da pesquisa, apontando os objetivos e a base teórica e conceitual da investigação, surge a necessidade de responder à seguinte questão:

Do ponto de vista metodológico, como será desenvolvida a pesquisa?

Isto significa que você precisa dizer quais serão as formas de investigar o objeto de sua pesquisa. Tendo como referência a abordagem qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de aproximação e produção de novos conhecimentos sobre a prática e realidade contextual da Educação Física que desejamos estudar. É isso o que exploraremos, nesta Unidade 3.

É necessário que você observe o Saiba+, no final desta Unidade, para conhecer as linhas de pesquisa do seu curso.

OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- identificar as diferentes metodologias de investigação científica;
- diferenciar os tipos de pesquisa quanto aos seus objetivos;
- diferenciar as pesquisas quanto aos seus procedimentos técnicos e metodológicos;
- discutir as metodologias do Estudo de Caso e da Pesquisa Participante.

3.1. A Pesquisa Qualitativa: Explicando, Explorando e Descrevendo a Realidade

Com base nos objetivos propostos pela investigação, as pesquisas podem ser classificadas, conforme Gil (2002, p.41), em *Pesquisas Exploratórias*, *Pesquisas Explicativas* e *Pesquisas Descritivas*. Vejamos cada uma delas.

► **Pesquisas exploratórias** – exigem, em sua estrutura, pelo menos na maioria dos casos, levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas diretamente relacionadas com o objeto que se investiga e análise de exemplos que ajudam na compreensão do leitor e do próprio pesquisador. A pesquisa exploratória é usada com muita frequência em pesquisas do tipo bibliográfica e nos estudos de caso, sobre o qual aprofundaremos nosso estudo logo à frente.

(...) têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. (...) tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (GIL, 2002, p.41).

► **Pesquisas descritivas** – apresentam como principal objetivo a descrição de determinado fenômeno ou de grupos específicos de uma população. Elas objetivam estudar as características desse grupo e/ou fenômeno tais como: frequência de atividade física semanal; estado de saúde física; idade, sexo etc. De acordo com Gil (2002, p.42), podem ser incluídas neste grupo “as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”. O autor também inclui no grupo das pesquisas descritivas:

(...) aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimentos ou de escolaridade (*id.*).



► **Pesquisas explicativas** – buscam esclarecer fatores que podem determinar e/ou contribuir para o acontecimento de determinados fenômenos da realidade. Neste tipo de pesquisa, são facilmente encontradas as pesquisas classificadas como experimentais e *ex-post facto*. Para Gil (2002, p. 42):

(...)este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo, é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente.



Mesmo apresentando essa classificação quanto aos objetivos da pesquisa, é importante saber que uma pesquisa pode ser explicativa e descritiva ao mesmo tempo ou ser uma pesquisa descritiva com algumas fases de exploração da realidade.

3.2 Conhecendo Opções Metodológicas

As pesquisas também podem ser classificadas quanto aos procedimentos técnicos aplicados. Na verdade, essa classificação é a usualmente mais utilizada. **Mas fique atento:** uma pesquisa pode ser exploratória (classificação quanto aos objetivos) e do tipo experimental e/ou do tipo *ex-post facto* ao mesmo tempo (classificação quanto aos procedimentos técnicos utilizados).

É importante que você tenha clareza que iremos apenas trazer, com base em Gil (2002), os conceitos dos diferentes tipos de pesquisa quanto aos procedimentos técnicos utilizados. Nosso objetivo é aproximá-lo desse quadro classificatório e, em seguida, aprofundarmos nas metodologias Estudo de Caso e Pesquisa Participante. Então, vamos prosseguir.

1) Pesquisa Bibliográfica

Embora quase todas as pesquisas utilizem a revisão bibliográfica, a pesquisa bibliográfica é aplicada para denominar uma investigação que se dá, **exclusividade**, pela revisão da

literatura sobre o problema investigado. A maioria das pesquisas exploratórias constitui pesquisas bibliográficas. Esse tipo de pesquisa é utilizado quando se pretende explorar um dado tema e/ou problema na literatura científica.

Como já vimos anteriormente, os livros, as publicações periódicas e os impressos diversos constituem as fontes bibliográficas mais utilizadas na revisão bibliográfica.

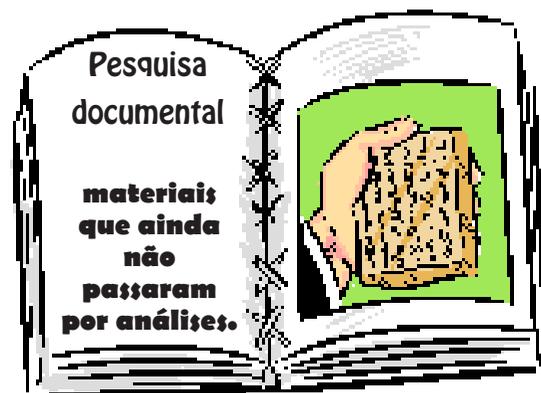
2) Pesquisa Documental

Assim como a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental se desenvolve a partir de fontes bibliográficas. No entanto, uma vez que a pesquisa bibliográfica se constitui por uma vasta leitura de livros e periódicos, a pesquisa documental se compõe, basicamente, de documentos, ou seja, de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico.

Gil (2002, p. 46) apresenta algumas vantagens da pesquisa documental comparada às demais propostas metodológicas.

► Vantagens

1. Riqueza de dados e informações estáveis que os documentos proporcionam, sobretudo quando a natureza da pesquisa for histórica;
2. Basicamente, o pesquisador não terá custos se comparado a outras possibilidades de pesquisa. Neste tipo de pesquisa, o que será exigido do pesquisador será o tempo disponível para a análise documental;
3. Não necessidade de contato com sujeitos de pesquisa (esta vantagem pode ser estendida também à pesquisa bibliográfica). Sabemos que o contato entre pesquisador e sujeito pode, por vezes, prejudicar o andamento da investigação, por se ter uma amostra pouco significativa para a conclusão dos dados e/ou por



não haver disponibilidade dos sujeitos envolvidos com o objeto de estudo do pesquisador.

3) Pesquisa Experimental

O propósito básico da pesquisa experimental é verificar a existência de relações entre as variáveis. Para Gil (2002, p. 48):

(...) a pesquisa experimental constitui o delineamento mais prestigiado nos meios científicos. Consiste essencialmente em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis capazes de influenciá-la e definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto.

Manipulação: o pesquisador precisa fazer alguma coisa para manipular pelo menos uma das características dos elementos estudados;

Controle: o pesquisador precisa introduzir um ou mais controles na situação experimental, sobretudo criando um grupo de controle;

Distribuição aleatória: a designação dos elementos para participar dos grupos experimentais e de controle deve ser feita aleatoriamente.

Gil (2002, p. 48)

As características visivelmente encontradas na pesquisas do tipo experimental são a **manipulação**, o **controle** e a **distribuição aleatória**.

4) Estudo de Campo

O estudo de campo é conhecido por sua capacidade de aprofundamento no objeto de estudo. Essa metodologia é bastante conhecida e utilizada no campo da Antropologia, mas vem se expandido para outros campos do conhecimento, como: Saúde, Educação e a própria Educação Física.

No caso específico da Educação Física, o estudo de campo pode ter como modelo uma comunidade; uma escola; uma academia, uma praça pública onde se desenvolvem atividades de lazer e etc. Trata-se de uma metodologia que utiliza bastante a observação direta e instrumentos como entrevistas e questionários.

Durante o desenvolvimento de um estudo de campo, torna-se necessária a presença do pesquisador pelo maior tempo possível no local em que as observações e os demais instrumentos para coleta de dados são utilizados. Essa presença torna-se necessária uma vez que somente pela imersão na

realidade é que se torna possível a compreensão da cultura, das crenças, dos costumes, das rotinas, dos hábitos da comunidade que se pretende conhecer.



É comum, em pesquisas de campo, a utilização de outros recursos que podem auxiliar na captação das atividades do grupo investigado, tais como a análise documental, fotografias e até mesmo filmagens.

Principal vantagem do estudo de campo	Principal desvantagem do estudo de campo
Frente às demais metodologias, a principal vantagem diz respeito à credibilidade que possui o pesquisador, devido à capacidade em apresentar resultados mais fidedignos, por conta de sua imersão na comunidade investigada.	Tempo necessário para a realização da pesquisa, que costuma se estender bem mais que outros métodos de pesquisa em razão da necessidade de imersão no grupo pesquisado.

5) Estudo de Caso

O estudo de caso é bastante utilizado nas ciências sociais. Trata-se de um estudo que apresenta profundidade ao mesmo tempo em que busca ser exaustivo, visando um amplo e detalhado conhecimento sobre o caso em questão.

Podemos citar, como exemplo, uma pesquisa que tenha como objetivo conhecer as possibilidades de participação nas aulas de Educação Física de um estudante que apresente alguma patologia, como Paralisia Cerebral ou *Síndrome de Down*. Daí, visando atingir este objetivo, será necessário estar atento às etapas propostas no quadro, a seguir.

- a) Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) Preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) Formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) Explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Gil (2002, p. 55)



Parece fácil? Mas fique atento! Um bom estudo de caso constitui um dos tipos de pesquisas mais complexos e difíceis de realizar. É preciso prestar atenção às situações em que essa metodologia é recomendada. Converse com seu orientador ou orientadora sobre a possibilidade de utilização do estudo de caso. No próximo tópico vamos conhecer mais um pouco sobre as peculiaridades do estudo de caso.

6) Pesquisa-Ação



A metodologia da pesquisa-ação pode ser mais bem compreendida nas obras:

THIOLLENT, Michel.
Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1997.

BARBIER, René.
A Pesquisa-Ação.
Brasília: Plano, 2002.

De acordo com Thiollent (2004, p.24): “Pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social”. Assim, a principal motivação para realizar este tipo de pesquisa parte do desejo de exploração e reflexão da realidade social dos sujeitos pesquisados, além da consciência da luta pela transformação, ou seja, a busca por mudanças.

A pesquisa-ação, assim como no Estudo de Caso, apresenta um planejamento bastante flexível, sobretudo em razão do envolvimento dos pesquisadores e dos grupos interessados.

As fases da pesquisa-ação, segundo Gil (2002), se estrutura da seguinte forma:

- a) Fase exploratória;
- b) Formulação do problema;
- c) Construção de hipóteses;
- d) Realização do seminário;
- e) Seleção da amostra;
- f) Coleta de dados;
- g) Análise e interpretação dos dados;
- h) Elaboração do plano de ação;
- i) Divulgação dos resultados

7) Pesquisa Participante

De modo semelhante à pesquisa-ação, a pesquisa participante caracteriza-se pela constante interação entre os pesquisadores e os grupos interessados na solução do problema identificado e apresentado pelo pesquisador.

Muitos autores e autoras que estudam as tipologias metodológicas, por vezes, assumem a pesquisa-ação e a pesquisa-participante como sinônimas. Para Gil (2002, p.56), com base em Thiollent (1985),

(...) a pesquisa-ação geralmente supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro.” Já a pesquisa participante, envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante. Esta última tende a ser vista como uma atividade que privilegia a manutenção do sistema vigente e a primeira como o próprio conhecimento derivado do senso comum.

3.3 As opções do Estudo de Caso e da Pesquisa Participante

O objetivo desta disciplina é auxiliá-lo na construção de um Projeto de Pesquisa orientado para a investigação de um problema contextualizado a partir da sua própria intervenção.



Você quer aprofundar seu estudo sobre as metodologias do Estudo de Caso e da Pesquisa Participante? Então, procure ler as seguintes indicações bibliográficas:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Repensando a Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANDRÉ, M.E.D.A.de. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005

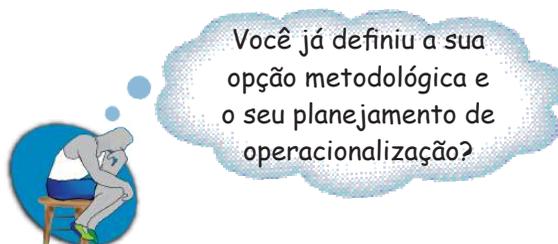
Com isso em mente, avaliamos que as melhores opções metodológicas para o desenvolvimento de sua pesquisa monográfica seja o Estudo de Caso ou a Pesquisa Participante.

E quando devemos usar uma ou outra opção metodológica?

Para responder a esta pergunta, vamos explorar, rapidamente, as principais características de cada metodologia.

<i>Estudo de Caso</i>	<i>Pesquisa Participante</i>
<p>– É uma abordagem metodológica útil quando há a necessidade de se “recortar” a realidade e aprofundar estudos sobre um determinado contexto. O caso, com limites nítidos, sempre faz parte de um contexto maior, podendo repetir-se ou apresentar similaridade com outros contextos. Assim, utilizamos o Estudo de Caso diante de um contexto ou caso com interesse próprio e características peculiares.</p> <p>– Vários tipos de delineamentos metodológicos podem ser construídos no desenvolvimento de um Estudo de Caso, como por exemplo: estudos de caso de experiências bem sucedidas de um professor; de uma escola; de programas, ou de novas formas de ensino da Educação Física ou de seus conteúdos etc.</p>	<p>– Compreende um processo de investigação pelo qual se busca a participação dos sujeitos da realidade contextual pesquisada na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para a mudança desta realidade em benefício destes sujeitos. Trata-se, portanto, de um tipo de pesquisa em que, desde o seu planejamento, há o envolvimento dos sujeitos participantes, que compartilharão a escolha das bases teóricas da pesquisa de seus objetivos e na elaboração do cronograma de atividades.</p> <p>– Pode ser aplicada, por exemplo, no acompanhamento da introdução de mudanças ou inovações pedagógicas junto à Educação Física escolar; na elaboração de programas de ensino; na construção de projetos político-pedagógicos; no acompanhamento de processos de formação continuada junto a professores de Educação Física, dentre outras possibilidades.</p>

3.4 A Opção Metodológica e o Delineamento da Pesquisa

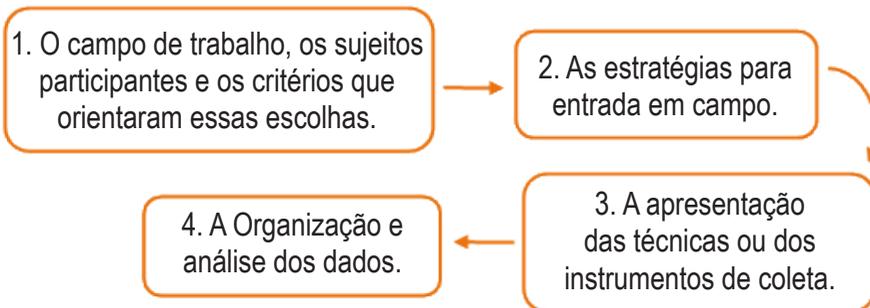


Agora que já aprofundamos nosso conhecimento sobre o Estudo de Caso e a Pesquisa Participante, temos de pensar na operacionalização de nossa investigação.

A explicitação de como se desenvolverá a pesquisa, do delineamento operacional da investigação, constitui um momento que requer muita atenção por parte do pesquisador.

Além de indicar a opção metodológica realizada – neste caso, pelo Estudo de Caso ou pela Pesquisa Participante –, e de seu correspondente quadro teórico, você deverá descrever os métodos e as técnicas a serem utilizados.

Isso envolve definir:



Exploraremos todos esses itens na próxima Unidade da disciplina.



Hora de praticar

Tendo em vista as opções metodológicas do Estudo de Caso e da Pesquisa Participante, desenvolva a seguinte atividade:

a) Formule alguns problemas, no âmbito da Educação Física, que possam ser investigados pela metodologia do Estudo de Caso e da Pesquisa Participante;

b) A partir de um dos problemas levantados na questão anterior para a Pesquisa Participante, elabore um plano de ação que envolva:

1. As ações que possibilitem uma análise adequada para o problema levantado e;
2. As ações que possibilitem com a melhoria de curto, médio e longo prazo da situação estudada.

Publique suas reflexões no ambiente virtual a ser indicado pelo seu tutor.



Linhas de Pesquisa do Curso de Licenciatura da Faculdade de Educação Física a distância

As Linhas de Pesquisa têm como objetivo agrupar temáticas que envolvem a pesquisa em Educação Física. Seu tema deverá estar incluído em uma das seguintes linhas de pesquisa abaixo relacionadas:

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA – Estudos voltados para a reflexão sobre a Educação Física e suas relações com os demais fenômenos educacionais e temáticas relativas à Escola; currículo; metodologias; didática; projetos pedagógicos; práticas pedagógicas; organização do trabalho pedagógico; avaliação e aprendizagem; políticas educacionais; teorias da Educação Física; gestão escolar, entre outros aspectos.

EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE – Estudos voltados para a reflexão sobre a Educação Física em sua relação com a Saúde, privilegiando as inter-relações da atividade física com a qualidade de vida e considerando as variáveis fisiológicas, biomecânicas e comportamentais, bem como as diferentes formas de intervenção com idosos; diabéticos; obesos; cardiopatas, portadores de necessidades especiais, entre outros aspectos.

EDUCAÇÃO FÍSICA E LAZER – Estudos voltados para a reflexão sobre a Educação Física em sua relação com o lazer, privilegiando os processos de formação e desenvolvimento humano promovidos pela recreação e manifestações da cultura corporal em diferentes ambientes educacionais e com diferentes grupos ou comunidades, considerando, sobretudo, as políticas, ações e os programas sociais de esporte e lazer, entre outros aspectos.

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE – Estudos voltados para a reflexão sobre a Educação Física em sua relação com o Esporte,

privilegiando suas inter-relações com os processos de formação esportiva em diferentes ambientes educacionais, considerando a avaliação e aprendizagem na pedagogia do esporte, os aspectos socioculturais da manifestação esportiva, bem como a análise das políticas sociais para o desenvolvimento do esporte na escola e sistema educacional, entre outros aspectos.



Unidade 3 finalizada! Nesta, nos dedicamos a conhecer algumas maneiras de classificar as pesquisas com base nos objetivos e nos procedimentos metodológicos.

Ao considerarmos os objetivos da nossa investigação, podemos ter uma pesquisa exploratória, descritiva ou explicativa. Só não podemos esquecer que, mesmo apresentando essa classificação quanto aos objetivos da pesquisa, **é importante saber** que uma pesquisa pode ser explicativa e descritiva ao mesmo tempo ou ser uma pesquisa descritiva com algumas fases de exploração da realidade.

Se olharmos nossa investigação do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, temos outras possibilidades de classificação – classificação essa que traduz grande parte de nosso caminho metodológico. Estamos falando da pesquisa documental; da pesquisa bibliográfica; da pesquisa-ação; da pesquisa participante, do estudo de caso e de outras mais.

No trabalho de conclusão de um curso de graduação, recomendamos que você use duas possibilidades metodológicas: a pesquisa participante e o estudo de caso, pois estes dois tipos de pesquisa vêm sendo bastante aplicados nesta etapa da formação, oferecendo muitas contribuições para o campo da Educação Física brasileira.

Como vimos, a Pesquisa Participante compreende um processo de investigação que busca a participação dos sujeitos da realidade contextual pesquisada na análise de sua própria realidade, com o objetivo de promover a participação social para a mudança desta realidade em benefício destes sujeitos.

O Estudo de Caso é bastante utilizado nas ciências sociais. Trata-se de um estudo que apresenta profundidade ao mesmo tempo em que busca ser exaustivo, visando a um amplo e detalhado conhecimento sobre o caso em questão.

Agora é com você! Leia as referências indicadas para cada opção metodológica, consulte seu orientador (a) e escolha sua metodologia.

UNIDADE 4

O Trabalho de Campo: Métodos e Técnicas



Nesta unidade, além de buscarmos respostas a estas questões, exploraremos também o que envolve a discussão sobre as necessidades colocadas ao pesquisador e as técnicas de pesquisa mais usuais para este tipo de trabalho investigativo.

OBJETIVOS

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- identificar os principais instrumentos e procedimentos do levantamento de dados, no trabalho de campo;
- elaborar pré-testes dos instrumentos e procedimentos de pesquisa;
- realizar uma entrevista;
- elaborar questionários para o levantamento de dados; e
- aplicar questionários para o levantamento de dados.

4.1 Sobre o Trabalho de Campo

O trabalho de campo envolve diferentes processos e instrumentos de levantamentos de dados. Ele proporciona ao pesquisador uma aproximação com o que se pretende conhecer, além da possibilidade de criar conhecimentos a partir da experiência do trabalho de campo.



No entanto, um fator que muito contribui para a qualidade do trabalho de campo está na motivação do pesquisador e no interesse que ele desperta frente ao seu objeto de estudo.

Minayo (1994, p.53) conceitua campo de pesquisa como:

o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.

Vejamos alguns exemplos de recortes da realidade que podem vir a ser campos de estudos na Educação Física:

- ▶ Estudo do desenvolvimento das aulas de Educação Física em uma escola rural;
- ▶ Estudo das práticas de esporte e lazer em uma favela ou bairro escolhido.

A entrada e permanência no campo de trabalho requerem alguns cuidados. Vejamos, a seguir, quais são eles.

1. Tente buscar uma aproximação com os sujeitos envolvidos no campo selecionado para a pesquisa a partir de algumas pessoas próximas a você. O primeiro contato com o campo escolhido pode ser mediado por algum familiar, amigo, vizinho. 2. Lembre-se: isso não é um pré-requisito, mas pode contribuir de maneira significativa para sua entrada e permanência no campo de trabalho.



2. Uma vez apresentado ao campo de trabalho, agende uma data e um horário com as pessoas envolvidas em sua pesquisa, para uma breve exposição de sua proposta de investigação, de modo que os supostos sujeitos envolvidos tenham clareza de quais são os objetivos de pesquisa e como eles podem contribuir.

3. Esse terceiro item é referente à postura do pesquisador. Fique atento ao que diz Minayo (1994, p.55):

Às vezes o pesquisador entra em campo considerando que tudo que vai encontrar serve para confirmar o que ele considera já saber, ao invés de compreender o campo como possibilidade de novas relações.

Além do mais, a autora nos chama atenção para “posicionamentos de superioridade e de inferioridade frente ao saber que se busca entender.”

Evite isso!

4.2 Observações, Questionários e Entrevistas

4.2.1 A Observação

Observar não é simplesmente olhar. Para Triviños (1987, p. 153), “observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo específico, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.)”.

O tipo de observação mais comumente utilizado é a observação livre, em que o pesquisador não estrutura previamente a sua observação em categorias, mas opta por construir as suas categorias durante o processo de observação.

► **Entrevista semiestruturada ou fechada** – ao contrário da entrevista estruturada, a do tipo semiestruturada vem sendo largamente utilizada na realização de coletas de informações por possibilitar, ao pesquisador, uma margem de flexibilidade na coleta de dados. Triviños (1987, p. 147) define a entrevista semiestruturada como:

(...)aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

4.2.3 Sobre o Questionário



O instrumento de coleta de dados conhecido como questionário nada mais é que um conjunto de questões a serem respondidas, por escrito, pelo sujeito pesquisado. Essa é uma técnica que contribui com os critérios de rapidez na obtenção de informações e também no pouco custo envolvido.

Outra vantagem do questionário está na garantia que o pesquisado tem de seu anonimato. Muitos sujeitos envolvidos em pesquisas não costumam se sentir à vontade para a realização da entrevista e o questionário acaba sendo uma alternativa para enfrentar essa problemática.

Apesar de a entrevista possibilitar maior aprofundamento nas questões investigadas, muitas vezes ela não é passível de ser realizada. Por quê? Bem, para entender melhor, vamos explorar alguns exemplos.



Suponhamos que você queira investigar a avaliação que os jogadores de futebol de várzea de sua cidade fazem sobre a própria saúde. Em alguns locais, temos mais de 1000 jogadores. Pense no trabalho que seria agendar, entrevistar, transcrever todas essas entrevistas realizadas...

Para casos semelhantes a esses, recomenda-se o uso do questionário, visando facilitar o processo de coleta e análise das informações.



Exemplo 2

Outro bom exemplo é o Censo, realizado pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. Pense no tempo que cada recenseador gastaria se o IBGE optasse por entrevistas ao invés dos questionários?



Hora de praticar

Para cada projeto de pesquisa abaixo relacionado, defina o tipo de levantamento de dados mais adequados (entrevistas, questionários e/ou observação).

- 1) Projeto de pesquisa acerca das contribuições da Educação Física escolar na percepção dos pais dos estudantes.
- 2) Projeto de pesquisa sobre a opinião dos professores de Educação Física acerca dos livros didáticos.
- 3) Projeto de pesquisa sobre a qualidade do trabalho do professor de Educação Física nas escolas públicas brasileiras.

Publique suas reflexões no ambiente da plataforma a ser indicado pelo seu tutor.



Chegamos ao final da Unidade 4. Aqui, vimos que o trabalho de campo com seus métodos e técnicas foi o assunto abordado nesta unidade. Trata-se de um desafio para o pesquisador que requer disciplina, sensibilidade e ética na realização de sua pesquisa.

O trabalho de campo contribui de maneira muito intensa com nossa investigação. Ele nos fornece dados da realidade que podem ser coletados a partir de alguns instrumentos: o questionário, a entrevista e a observação.

Ao contrário do que muitos pensam, a observação não é simplesmente olhar. Ela requer de nós conhecimento sobre o que pretendemos compreender, além, é claro, de disciplina e critérios que deverão ser levados em consideração na observação. Por isso, trouxemos

como exemplo o relatório de observação, que deverá apresentar a rotina a ser observada bem como os elementos essenciais de nossa observação.

Já o instrumento de coleta de dados conhecido como questionário nada mais é que um conjunto de questões a serem respondidas, por escrito, pelo sujeito pesquisado. Essa é uma técnica que contribui com os critérios de rapidez na obtenção de informações e também, no pouco custo envolvido.

Por sua vez, a entrevista trata-se de um roteiro de questões previamente elaboradas pelo pesquisador. Recomendamos que você use a entrevista semiestruturada, em que o pesquisador possui flexibilidade para alterar/retirar/acrescentar outras questões ao longo da realização da entrevista.

Agora é com você! Qual técnica de coleta de dados vai ao encontro dos objetivos propostos para a sua investigação?

UNIDADE 5

Aspectos Formais do Projeto de Pesquisa Científico

Nesta Unidade 5, você aprenderá a normalizar seu Projeto de Pesquisa. Isto quer dizer que existem normas para apresentação de um trabalho científico.



Mas, no que consiste a normalização?

Bem, quando falamos de normalização, estamos falando de um conjunto de recomendações baseadas nas normas da ABNT, a Associação Brasileira de Normas Técnicas, que você já teve contato na Unidade 2, e que têm como objetivo o estabelecimento de padrões de apresentação de trabalhos científicos.

Estas normas referem-se, sobretudo, à estrutura, apresentação gráfica e inserção de referências de seu trabalho. Seu objetivo, portanto, é o de revisar a forma de apresentação de seu trabalho, adequando-o às normas estabelecidas.

OBJETIVO

Após finalizar esta Unidade, esperamos que você seja capaz de:

- normalizar o seu projeto de pesquisa, tendo como referências as normas da ABNT.

5.1 Capa do Projeto

A capa do Projeto de Pesquisa deve identificar o nome do pesquisador ou pesquisadora, no caso você, o nome da instituição de ensino, o título do projeto, bem como o ano e local de realização da pesquisa.

Recomenda-se a seguinte utilização:

- Fonte tamanho 12.
- Espaço entre linhas de 1,5.
- Fonte Arial ou Times New Roman.

5.2 Folha de Rosto

A folha de rosto é obrigatória e deverá conter os seguintes elementos (é quase uma cópia da capa):

Autor
Título e Subtítulo
Trabalho apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) em Educação Física pela Universidade De Brasília, sob orientação do(a) professor(a).....
Local (cidade)
Ano

Natureza acadêmica do trabalho, objetivo, instituição, área de concentração.

Nome do orientador (a)

NORMALIZAÇÃO DO
CORPO DO TEXTO

NORMALIZAÇÃO DA
FOLHA DE ROSTO

NORMALIZAÇÃO
DA CAPA

5.3 Normalização Exigida no Corpo do Texto

Até aqui, vimos a normalização da capa e da folha de rosto. A partir deste momento, iremos nos dedicar a apresentar algumas normas que contribuem para a clareza e estrutura de seu texto. Vamos lá?

As citações (menções utilizadas no texto do projeto extraídas de outras fontes) com mais de três linhas, as notas de rodapé, a paginação e as legendas de ilustrações e de tabelas devem ser digitadas em tamanho menor que a fonte utilizada e deverá ser uniforme.

Recomendamos utilizar:



- ▶ fonte tamanho 11 (onze) para as citações;
- ▶ fonte tamanho 10 (dez) para as notas de rodapé, a paginação e as legendas.

Você deverá formatar em espaço simples entre linhas, as citações com mais de três linhas, as notas de rodapé, referências e legendas.

Em seguida, apresentamos algumas especificações mais gerais sobre a normalização no desenvolvimento do texto de seu Projeto de Pesquisa.

▶ **Corpo do texto:** você deverá formatá-lo, na íntegra, com a seguinte normalização:

- Entre os títulos e o texto: **dois espaços (utilizando espaçamento 1,5)**.
- Títulos com indicativos numéricos: **alinhados à esquerda**.
- Títulos sem indicativos numéricos: **centralizados**.
- Todas as folhas iniciais do trabalho, a partir da folha de rosto, devem ser contadas sequencialmente, mas não numeradas.

- A numeração é colocada a partir da primeira folha da parte textual.
- A numeração deve ser em algarismos arábicos, no canto superior direito da folha.
- Siglas: quando aparecerem pela primeira vez no texto, a notação completa do nome deverá preceder a sigla, a qual será colocada entre parênteses. Exemplo:

Ex.: Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

5.4 Orientações Para as Citações no Corpo do Texto



Vamos às orientações?

5.4.1 Citação Direta

Transposição na íntegra do texto de um autor: devemos manter a mesma grafia e pontuação.

- ▶ **Citação com até 3 linhas:** são transcritas entre aspas, com informações de autoria, data e página. Veja dois exemplos:

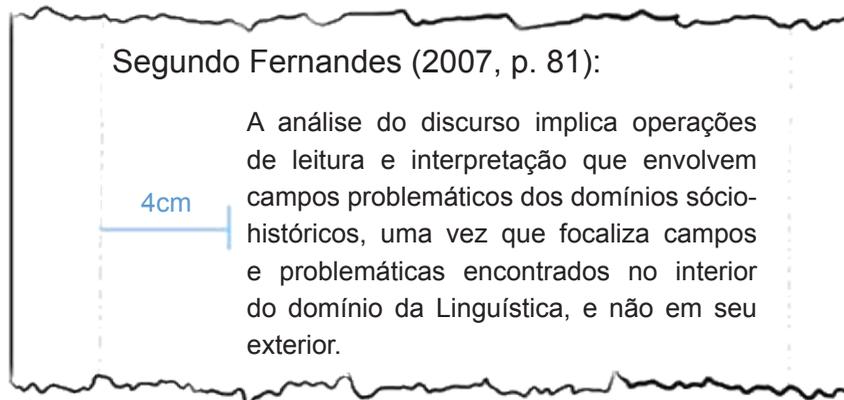
Ex. 1: Palacin e Moraes (2008, p. 161-162) confirmam essa ideia ao afirmarem que “citação dos autores.”

Ex. 2: A ideia da construção de Goiânia “citação dos autores.” (PALACIN; MORAES, 2008, p. 161-162).

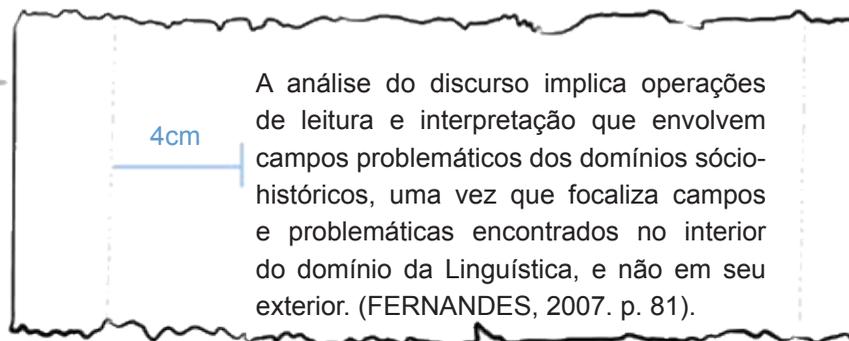
- ▶ **Com mais de três linhas:** transcritas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com fonte menor que a do texto, espaçamento simples entre linhas e sem aspas, com as informações de autoria, data e página. Veja dois exemplos:



Ex. 1:



Ex. 2:



5.4.2 Citação Indireta

- ▶ **Quando o texto fundamenta-se na ideia de um ou mais autores:** é uma paráfrase. Mas cuidado, pois não podemos alterar o sentido original dado pelo autor. Não é obrigatório indicar a página. Eis dois exemplos:

Ex. 1: Guimarães (2004) defende a construção de um estatuto profissional para o professor.

Ex. 2: A construção do estatuto profissional do professor é a defesa do autor (GUIMARÃES, 2004).

5.4.3 Citação de Citação



- ▶ **Transcrição de um texto, sem leitura do documento original:** tomamos conhecimento do assunto, lendo o tema em outras obras.

Ex.: Douglas (1966, p. 38-9 apud WOODWARD, 2000, p. 42) afirma que cultura é reflexo de tudo que identifica a vida social. Pode-se afirmar que cultura é reflexo de tudo que identifica a vida social (DOUGLAS, 1996, p. 38-9 apud WOODWARD, 2000, p. 46).

- ▶ Quando for uma tradução feita pelo autor do trabalho em questão:

“Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições que constituem aquilo que Pierre Bourdieu chama de “campos sociais”.

(WOODWARD, 2000, p. 30, tradução nossa).

- ▶ Para suprimir partes da citação, usa-se colchetes.

Ex.: O feminismo propõe, portanto, a reconstrução da esfera pública, de forma a publicizar ou politizar essas questões, até então consideradas privadas [...] constitui hoje um movimento multifacetado. (HAJE, 2003, p. 99-94).



5.5 Referências

A formatação final das referências deverá apresentar espaçamento simples entre linhas, espaço duplo entre uma referência e outra e alinhamento à esquerda.



► Um autor

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.



► Dois a três autores

MARTINS, E.; IUDÍCIBUS, S.; GELBCKE, E. R. *Manual de contabilidade das sociedades por ações*: aplicável também as demais sociedades. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.



► Com mais de três autores

LUCKESI, C. *et al.* *Fazer universidade*: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1985.

► Autoria repetida

BRACHT, V. *Educação e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. *Educação Física & ciência*: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 1999. 159 p.



► **Autoria desconhecida**: a entrada é feita pelo título, com a primeira palavra em letras maiúsculas.

ANESTESIOLOGIA: princípios e técnicas. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

► **Livro todo**: autor, título, edição, local, editora e data de publicação.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

► Em meio eletrônico

ASSIS, Machado. Balas de estado. Belém: UNAMA, 2001. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000189.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

MANUAL Merck de veterinária. 7ª ed. São Paulo: Roca Multimídia, c1997. 1 CD-ROM

► **Parte de um livro:** autor(es), título da parte, seguidos da expressão “*In*” e da referência completa do livro. Ao fim, deve-se informar a paginação ou outra forma de individualizar a parte referenciada.

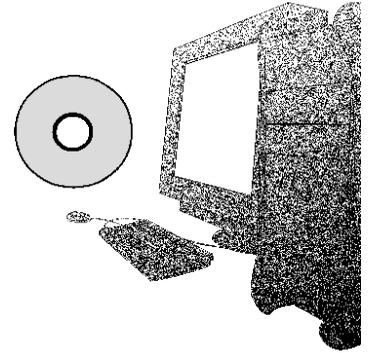
ADGHIRNI, Zélia Leal. Jornalismo on-line e identidade profissional do jornalista. *In*: MOTTA, Luiz Gonzaga (Org). *Imprensa e poder*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 155-166.

► **Artigo ou matéria de periódicos:** autor(es), título do artigo ou matéria, título da publicação, volume ou ano, fascículo ou número, paginação na qual se encontra o artigo, data da publicação.

FIGUEIREDO, Z. C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. *Movimento*, Porto Alegre, v.10, n.1, p.89-111, jan/abril, 2004.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

► **Trabalho apresentado em evento:** autor(es), título do trabalho seguido da expressão “*In*”, nome do evento, numeração (se houver), ano e local de realização. Em seguida, menciona-se o título do documento (anais, atas, etc.), seguidos dos dados de local de publicação: cidade, editora, data de publicação e paginação na qual se encontra o trabalho.



OLIVEIRA, José Ilson de Jesus; SILVA, Jesiel Mamedes. Morfologia do tubo digestivo do *Gymnotus sp.* In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 5., 1996, Goiânia. Anais... Goiânia: UCG, 1996. p. 128-129.

OLIVEIRA, José Ilson de Jesus; SILVA, Jesiel Mamedes.

Morfologia do tubo digestivo do *Gymnotus sp.* In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 5., 1996, Goiânia. Anais... Goiânia: UCG, 1996. 1 CD-ROM.

► **Legislação:** jurisdição, título, numeração, data e dados de publicação.

BRASIL. Código de processo penal. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1956.

BRASIL. Decreto nº 60.450, de 14 de abril de 1972. Regula a prática de educação física em escolas de 1º grau. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, v. 126, n. 66, p. 6056, 13 abr. 1972.

► **Dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso**

Autor, título, ano, paginação, tipo do documento (dissertação, tese, trabalho de conclusão de curso), grau e área entre parênteses (Mestrado, Doutorado, Especialização em...), vinculação acadêmica, local e ano da defesa.

DAVID, N. A. N. *Novos Ordenamentos Legais e a Formação de Professores de Educação Física: pressupostos de uma nova Pedagogia de Resultados*. 2003.128. f (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2003.

► **Imagem em movimento:** título, diretor/produtor, local, produtora, data e especificação do suporte em unidades físicas.

CESIO 137: o pesadelo de Goiânia. Direção de Luiz Antonio de Carvalho. Rio de Janeiro: Master Produtora, 1991. 1 Videocassete.





Nesta última unidade, nos dedicamos a tratar de um assunto que muitos não dão a importância devida, mas que requer de nós bastante atenção. Estamos falando da normalização.

A normalização nada mais é que um conjunto de recomendações com base nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e que têm como objetivo o estabelecimento de padrões de apresentação de trabalhos científicos.

Com a normalização, percebemos que as fontes bibliográficas consultadas apresentam

diferentes normas para a sua exposição no texto monográfico. Do mesmo modo, as citações dos autores e autoras consultados requerem, também, diferentes regras para a sua apresentação textual.

Nesta unidade 5, nosso objetivo foi lhe mostrar as normas mais frequentemente utilizadas. Há várias outras especificidades, o que requer de você uma leitura mais detalhada do manual de normas técnicas, que pode ser encontrado no site da própria Associação Brasileira de Normas Técnicas. Visite!

Glossário

Ciência. Ciência (do Latim *scientia*, significa “conhecimento”) refere-se a qualquer conhecimento ou prática, desde que seja sistemática. A forma mais restrita de aquisição de conhecimento faz uso da Metodologia científica, notadamente quando o objetivo é a verificação. A Ciência é um conjunto de conhecimentos que envolve verdades gerais ou a operação de leis gerais especialmente obtidas e testadas por meio do método científico.

Científico. O adjetivo científico busca demarcar as fronteiras entre os discursos do *senso comum* e do *discurso ideológico*.

Empiria. Que se apoia exclusivamente na experiência e na observação, e não em uma teoria. É o conhecimento que provém da experiência comum e da observação para explicar as coisas, sem ter por base qualquer elemento mais específico e científico.

Ideologia. É um conjunto lógico, sistemático e coerente de ideias, valores e também de normas ou regras de conduta que acabam por indicar e prescrever aos indivíduos, na sociedade, o que devem sentir, fazer e, sobretudo, como devem sentir e fazer.

Senso Comum. A expressão *senso comum* – também denominada *pensamento comum* ou *conhecimento vulgar* – refere-se a um dos níveis de conhecimento e faz menção ao conhecimento espontâneo que temos da realidade que nos cerca e a qual está próxima do nosso dia a dia. Este tipo de conhecimento decorre da familiaridade que indivíduo possui com a realidade que encara diretamente, e que permite pensamento comum.

Referências Bibliográficas

BETTI, M. Educação Física. In: Gonzáles, F; Fensterseifer, P. (org.). *Dicionário Crítico da Educação Física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

CAMARGO, R. *Programa Mais Educação: um olhar para a qualificação do tempo escolar*. Trabalho de conclusão de curso. (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

COSTA, J.M.; WIGGERS, I. D. A Educação Física escolar e a linguagem audiovisual: uma proposta de ação pedagógica no ensino fundamental. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009. **Anais...** Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/index/index/search/results>.

DEMO, P. *Metodologia científica em Ciências Sociais*. 3ª ed. São Paulo, Atlas, 1981.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Atlas, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 9ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

MOMISSO, L. F.D. *Profissionalização docente: com a palavra... professores e professoras de Educação Física*. Trabalho de conclusão de curso. (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília, Plano Editora, 2002.

SILVA, V.A.; AZEVEDO, A.S.S. “PRESS START”: possibilidades educativas dos jogos eletrônicos. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009. **Anais...** Salvador, 2009. Disponível em:

<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/index/index/search/results>.

THIOLLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 13ª ed. São Paulo, Cortez, 2004.

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

Bibliográficas recomendada

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (77): 53-61, mai. 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. O estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (49): 51-54, mai. 1984.

BRACHT, V. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, 1999.

CAMPOS, M. M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (49): 63-66, mai. 1984.

COSTA, M. B. Refletindo sobre a educação física escolar. *Diálogos Possíveis*. Bahia, ano 5, número 1, jan./jun. 2006

FERREIRA, M. G. Metodologia de ensino do basquetebol no curso de formação de professores de educação física: um relato de experiência. *Pensar a Prática*. Goiânia/GO, volume (1): 124-132, 1998.

FRANCO, M. L. P. B. Pesquisa educacional: algumas reflexões. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (51): 84-87, Nov. 1984.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

MELLO, G. N. de. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (46): 67-72, ago. 1983.

THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (49): 51-54, mai. 1984.

VIEIRA, E. A. Pesquisa em educação: quando se é específico? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (67): 56-58, nov. 1988.



O trabalho Módulo 7 - Educação Física a Distância Universidade de Brasília de [Conteúdo: Pedagogia das lutas e artes marciais / André Teixeira Reis, Fabrício Carlo Garcia – Educação física e saúde / Júlia Aparecida Devidé Nogueira, Ricardo Moreno – Pedagogia da dança escolar / Márcia Duarte – Estágio supervisionado do segundo ciclo do ensino fundamental / Alexandre Rezende, Marisete Peralta Safons – Trabalho de conclusão de curso I / Fernando Mascarenhas, Regiane Ávila.](#) foi licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição – Sem Derivados 3.0 Não Adaptada.](#)

Com base no trabalho disponível em <http://www.fef.unb.br>. Podem estar disponíveis autorizações adicionais ao âmbito desta licença em <http://www.fef.unb.br>.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)