V CONCOCE
V Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte
CBCE
UFGD
2012
TEMA: Educação Física, Esporte e Lazer - Fronteiras e Identidades: Mediando a Universidade e a Educação Básica.
De 03 a 06 de Setembro de 2012

A CONCEPÇÃO DE CORPO DOS ALUNOS DO PRIMEIRO E ÚLTIMO PERÍODOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Letícia Rodrigues Teixeira Silva
Tadeu João Ribeiro Baptista

RESUMO
O presente trabalho pretende identificar quais seriam as concepções de corpo de alunos de 1º e 8º períodos de um curso de Educação Física (EF) da ESEFFEGO. Para tal, realizamos um estudo de caso com base no materialismo dialético, o qual a coleta de dados foi realizada através da aplicação de um questionário. O estudo revela que a concepção corpo de si mesmo é a predominante no primeiro período, já a concepção corpo com o mundo predomina no oitavo, e também nos indica que o curso tem grandes chances de exercer influencias consideráveis nas concepções dos alunos.
Palavras-Chave: CORPO, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL, CONCEPÇÕES DE ALUNOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

ABSTRACT
The present work aims to identify what are the conceptions of students body 1 st and 8 th semesters of a course in Physical Education (PE) of ESEFFEGO. To this end, we conducted a case study based on dialectical materialism, which data collection was performed by applying a questionnaire. The study reveals that the body conception itself is predominant in the first period, whereas the concept with the world body predominates in the eighth, and also indicates that the course is likely to exert considerable influence on students' conceptions.
Keywords: Body, HISTORY OF PHYSICAL EDUCATION IN BRAZIL, CONCEPTIONS OF STUDENTS OF PHYSICAL EDUCATION.

A discussão sobre a forma de se pensar o corpo não é recente. É possível identificar desde a Antiguidade diferentes modos de se discutir o que seja o corpo. Esta é uma discussão que está presente na Educação Física (E.F.) desde sua origem moderna, por volta do fim do século XVIII e início do XIX (SOARES, 2004) e é factível de ser identificada até a atualidade.

Alguns estudos tem se debruçado sobre a questão das concepções de corpo, sobremodo entre estudantes de E.F. (SILVA et al., 2009; SILVA, 2007; LUDORF, 2003), entendendo entre outras coisas, a maneira como os acadêmicos poderão futuramente impactar na vida de seus alunos.

Destarte, o presente estudo apresenta como problema: Qual seria a concepção mais vigente entre alunos de 1º e 8º Períodos? Apresenta-se ainda como objetivo geral identificar quais seriam as concepções de corpo de alunos de 1º e 8º períodos de um curso de E.F e, como objetivos específicos: a) pretendemos realizar uma ponte das concepções encontradas com as principais visões existentes ao longo da discussão sobre o corpo; b) procuramos ainda coligar as relações existentes entre concepção de corpo dos acadêmicos e as concepções mais impregnadas no decorrer da história da E.F.; e c) buscamos identificar se o curso de E.F. influencia na concepção dos alunos.

Entretanto, pretendemos apresentar uma discussão sobre as concepções de corpo na primeira parte do texto, enquanto no segundo momento apresentaremos os procedimentos da pesquisa e os seus resultados.

1. AS DEFINIÇÕES ACERCA DO CORPO

O corpo vem sendo discutido desde os primórdios da produção humana, e de acordo com Sant'Anna (2006), por causa da densa e ininterrupta discussão que se tem sobre o corpo, não é possível realizar uma história do corpo. Sendo assim, apontaremos aqui as concepções que julgamos mais pertinentes ao estudo e que marcaram de certa forma a história como um todo e tentaremos, na medida do possível, relacioná-lo com a E.F.

1.1. O CORPO ALMA

Iniciaremos com os conceitos de Platão. Para Medeiros (1998), a dualidade platônica, melhor dizendo, a oposição corpo-alma, ou espírito e matéria se arraigou no pensamento filosófico. Dualidade esta que aborda a ideia que outro eu abriga em seu corpo uma vez que de acordo com Platão (2009) durante o percurso da alma no mundo das matérias, o corpo é instrumento da alma e uma espécie de cárcere.

Segundo González e Fensterseifer (2008), a mesma doutrina da instrumentalidade

irá prevalecer na concepção de corpo presente na Filosofia do período medieval. Medeiros (1998) relata que durante a Idade Média focou-se muito na discussão do dilema existente entre a fé e a razão e ainda relata que a substância mais importante neste período é a alma.

De acordo com Santo Agostinho (apud MEDEIROS, 1998), com o Cristianismo, o corpo continua subjugado sob o tratamento de "cárcere da alma", porém, agora o corpo é parte da existência humana e, segundo Medina (1991), uma parte orgânica (uma substância diferente da alma), que foi dada ao homem como punição, na qual a encarnação é vista como uma humilhação.

Como se pode perceber, todas estas considerações sobre o corpo apresentadas, são feitas com uma estreita relação com a ideia que se tem sobre o corpo como parte, principalmente, das considerações feitas a partir da alma.

1.2. O CORPO MÁQUINA

A partir do renascimento os conceitos platônicos vão sendo suprimidos por causa da nova forma de ver o mundo. René Descartes, segundo Gonçalves (1994), inova ao implantar uma forma fragmentada de pensar o mundo e consequentemente de separar mais profundamente o corpo da alma. Medeiros (1998) nos acrescenta que seu método dedutivo, que tem como uma das regras a divisão do todo em partes para alcançar a compreensão sobre o objeto que se estuda, contribuiu e muito para que esse abismo entre corpo e alma seja fixado.

Para Descartes (2007), o corpo é uma máquina feita pelas mãos de Deus que é incomparavelmente mais bem elaborada quando comparado a outras máquinas que possam ser inventadas pelos homens. O que difere um ser humano de outro são os detalhes e não especificamente a natureza de cada um dos seres. Assim, o corpo humano, uma máquina classificada como "natural", se difere de outras máquinas, chamadas artificiais, pelo seu alto grau de complexidade e a "condição humana de construção de artefatos" (SOARES, 2006, p. 25).

Como podemos perceber, as ideias de Descartes foram de fundamental importância

para o pensamento moderno. Isso acontece ao propor a busca do conhecimento por partes, que pensa o corpo regido através da lógica da mecânica, e também aprofundar mais ainda o abismo entre o corpo e a alma.

Na história da E.F. este pensamento cartesiano a respeito do corpo é encontrado em dois momentos específicos, no período higiênico e no período esportivista.

De acordo com Zoboli (2009), a E.F. em seu período higienista deveria formar um homem que tenha algumas características sutis, deveria ser magro, musculoso, flexível, alegre, sincero, puro de atos e pensamentos, entre outras características. De acordo com Soares (2000), a ginástica inserida no Brasil no século XIX, visava construir um corpo cujas formas devam exibir simetrias que devem ocultar suas exibições orgânicas, se revestindo de detalhes, formas esculpidas milimetricamente, enfim, do modelo corpo-máquina.

Para Góis Junior e Lovisolo (2003), as ideias higienistas continuam vigentes no Brasil, porém, agora se encontram no âmbito da saúde. Algumas diferenças podem ser notadas nesta (des) continuidade, uma delas é que a prática, antes coletiva, passa a ser individualista, outra é a falta de preocupação social ou coletiva. Porém, algumas das características permaneceram, dentre elas, identificamos a utilização de parâmetros antropométricos, a supervalorização das atividades físicas na promoção a saúde, o trato com o corpo-máquina, a ideia que liga os hábitos higiênicos aos fatores de risco, os mesmos métodos de se evitar a fadiga (o estresse) – as formas de recuperação –, a legitimidade da ciência para formar a opinião pública e a inclusão de hábitos saudáveis através da educação (da educação higiênica à educação para a saúde).

Após o modelo higiênico, segundo Medeiros (1998), a concepção enraizada na prática e ensino da E.F. foi a esportivista. De acordo com Zoboli (2009), tal concepção se baseava na proposta de um Brasil capaz de divulgar sua força através de conquistas desportivas. Neste ponto histórico, Zoboli (2009) apresenta que a E.F., "[...] se apropriou da cisão corpo/mente ao fundar suas bases num positivismo biologizante acabando por reduzir suas análises a mera mecanização do sujeito" (p.78).

Nas pesquisas científicas esportivas, foi utilizada a mesma linha de pensamento dos

métodos ginásticos, inicialmente proposta por Descartes. Esta maneira de pensar acerca do esporte, e também do corpo, se propaga até hoje em um meio muito bem disfarçado, por meio da estética. De acordo com Silva *et al* (2009), as modificações feitas no corpo dito perfeito pertencente aos atletas, construído pelo imaginário da sociedade como padrões estéticos, permite influenciar indivíduos que não se encontram satisfeitos com sua aparência a buscar as práticas de uma manipulação do corpo que se sujeita a modelagem.

1.3. A NATUREZA ORGÂNICA/INORGÂNICA DO HOMEM

A contribuição original de Marx, de acordo com Gonçalves (1994), foi a concepção do homem, não como antigamente, uma essência ideal abstrata e imutável, mas agora como uma essência histórica, que se dá a partir das circunstâncias materiais e concretas de sua existência.

Segundo Marx e Engels (1984) o primeiro princípio lógico que serve de base para raciocinarmos sobre toda a história humana é o fato de existir seres humanos vivos, desta maneira, o primeiro fato a se constatar é a organização física destes indivíduos com o resto da natureza. Não podemos tratar sobre a constituição física dos próprios homens, sem falar das condições naturais que os homens enfrentam. Ou melhor, sem falar de trabalho.

Remetendo mais estritamente ao corpo, de acordo com Baptista (2007), Marx compreende o corpo como elemento biológico, formado pela natureza orgânica do homem. Porém, não há possibilidade de existência do homem sem a natureza e seus processos de troca. Tanto que "a natureza inorgânica não 'alimenta' apenas o corpo físico do homem, mas também a sua consciência" (BAPTISTA, 2007, p.39).

Baptista (2007) ainda apresenta algumas características do corpo para Marx: a) o corpo é impregnado de sua própria história; b) ele também traz marcas de tempos passados; c) o corpo é reconhecido pelo seu próprio trabalho e d) o corpo que é individual é identificado pela cultura comum entre outros elementos, ou seja, também é coletivo.

Como já dito, com Marx, percebemos um corpo com uma essência histórica, que se dá a partir das circunstâncias materiais e concretas de existência, capaz de produzir sua

vida material, o que significa em uma produção de ideias ligadas diretamente com a atividade material.

Na E.F., uma obra que marca o pensamento marxista a respeito do corpo é "O brasileiro e seu corpo" (MEDINA, 1991). Este livro é um livro importante para se pensar o contexto do corpo dentro do campo de conhecimento, por ser, provavelmente o primeiro a discutir o corpo dentro do seu contexto histórico. Assim, o autor, apresenta um debate importante por considerar o corpo dentro da própria luta de classes capitalista, demonstrando por um lado a perspectiva do corpo burguês, repleto dos atributos e doenças promovidos pela fartura e conforto e, por outro lado, o corpo marginal, o qual, como seu oposto apresenta as características de sua classe social, marcada pela exploração de sua existência, não apenas no contexto histórico atual, mas também, pelo exploração existente sobre as gerações de trabalhadores de outras épocas. Assim como o corpo burguês, as marcas e as doenças também são características, mas não da fartura e conforto, mas da fome e do subdesenvolvimento.

1.4. O CORPO REVESTIDO DAS COISAS DO MUNDO

Outra forma de se conceber o corpo, identifica-se com a perspectiva de relação entre o ser humano e o mundo. Provavelmente, o principal representante desta vertente seja o francês Merleau-Ponty. De acordo com Medeiros (1998), em seus estudos, aquele autor percebe o pensamento em uma relação homogênea, única, portanto, indivisível com o corpo e com as coisas. Merleau-Ponty ainda define o corpo como feito do mesmo revestimento que as coisas do mundo, mas que ao mesmo tempo, se distingue delas. Além disso, Medeiros, (1998, p. 61). Acrescenta que "[...] o homem não tem um corpo, mas que o homem é um corpo".

Podemos dizer a partir de Medeiros (1998) que Merleau-Ponty é cerne do resgate do corpo na filosofia contemporânea. Ainda que esta afirmação possa dar certa manifestação de desmerecendo em relação a importantes filósofos, como Marx, na contemporaneidade, Merleau-Ponty foi o único que em sua trajetória, procurou abordar de

maneira específica a questão do corpo em uma forma mais homogênea (MEDEIROS, 1998).

Dentro do contexto escolar, uma tendência que nasce dialogando com Merleau-Ponty em sua concepção de corpo, visando contribuir para a transformação da sociedade é apresentada por Kunz (2004) com a perspectiva crítico-emancipatória, a qual, segundo Zoboli (2009), concebe em suas bases epistemológicas as contribuições da Pedagogia de Paulo Freire e a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty.

1.5. O CORPO PÓS MODERNO

De acordo com Le Breton (2008) vivemos em um mundo em que o corpo se apaga. Em que o outro existe na interface da comunicação, virtualmente, sem corpo. Em que se busca avanços na medicina, com transplantes, próteses, mas que de acordo com Le Breton (2010), um sistema de valores impede, de certa forma, o hibridismo entre o homem e a máquina. Um mundo em que prima pela transformação, pelo desejo de imprimir sobre o corpo a sua marca, melhor dizendo, há o desejo de trazer à superfície da pele o sujeito interior. Uma época em que, de acordo com Le Breton (2008) se é preciso colocar para fora sua interioridade para que se possa ser verdadeiramente si mesmo.

Nessa segurança do próprio indivíduo em relação ao controle/transformação de seu próprio corpo, fixa-se um jogo permanente, de ida e volta, entre o homem e seu próprio. Uma versão moderna do dualismo, que se pauta na oposição, mas que não contrapõe com tanta ênfase o corpo à alma, mas que, afirma a briga, o combate, melhor dizendo, a oposição, entre o corpo e o próprio sujeito (LE BRETON, 2008).

“Após longo período de discrição, o copo hoje se impõe como lugar de predileção do discurso social” (LE BRETON, 2010, P.85). Discursos estes que não cessam de promover a visão dualista do homem. Porém, o corpo hoje se encontra na brecha, entre o fisiológico e o simbólico, ou melhor, entre a natureza e a cultura. Quanto a E.F. no Brasil, ainda não encontramos relatos que remetem estritamente a E.F. e sua relação com esta concepção de corpo.

2. PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS

O estudo foi pautado no materialismo dialético, pois, realizamos uma análise numa perspectiva de expor o movimento real em seu conjunto, através da análise do presente com o intuito de retomar suas discussões, no caso deste presente estudo, sobre o corpo de origem.

Como descreve Triviños (2008), quando o foco essencial de um estudo é conhecer traços característicos, educação, valores, comunidade, problemas, gentes, dentre outros, o estudo se caracteriza como descritivo.

A coleta de dados ocorreu através de um recorte da pesquisa realizada pelo grupo COEESA[1] pautado na aplicação de um questionário aprovado pelo comitê de ética da UCG com o número CAAE – 0088.0.168.000-09. A análise dos dados seguiu as etapas do processo de interpretação dos dados na pesquisa qualitativa. Foram utilizadas as respostas dos alunos dos primeiro e último períodos do curso de E.F.. Para diagnosticar, interpretar e classificar os dados coletados, utilizamos as concepções corpo propostas por Baptista e Vilarinho Neto (2011).

Quadro I: Concepções de Corpo, Autores e Perspectivas de Educação Física.			
Categoria/ Concepção	Forma de se Pensar o Corpo	Principais Autores	Perspectiva de Educação
Corpo da Alma	Esta é provavelmente a tendência mais clássica da filosofia. Aqui o corpo é sempre comparado com a alma, devido à sua condição de finitude face à infinitude da alma, ou ainda como a sua prisão ou motivo de pecado e de não evolução da alma.	Sócrates, Platão, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Descartes.	A Educação é vista como forma de se lembrar a alma, os conhecimentos que ela já possui, permitindo a sua exteriorização através do corpo.
Corpo de Si Mesmo	Nesta perspectiva o corpo é visto apenas pela sua existência. Dessa forma, ele é	Descartes, La Mettrie	Educação como processo de

[1] Grupo de estudos da Universidade Estadual de Goiás que funciona sob a liderança do prof Ms. João Martins Vieira Neto e sob co-liderança do prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista.

(Corpo Próprio)	tratado como máquina ou como elemento meramente biológico.		adaptação (corpo dual, máquina, disciplina)
Corpo Veículo de Comunica-ção e Corpo Pulsão/ Corpo Linguagem	Neste caso o corpo é visto como forma de expressão do inconsciente, mas ao mesmo tempo é o grande veículo de contato com o mundo. É por meio dele que o ser humano se comunica com o outro e modifica a sua relação com o mundo.	Merleau-Ponty, Freud (Psicanáli-se), Lacan.	Educação como expressão das potencialida-des do homem
Corpo com o Mundo/ Natureza	Nessa concepção normalmente o corpo é visto em relação com o mundo que o cerca ou com a natureza, entendida por sua dimensão histórica e, portanto, vinculada às construções e transformações pelo trabalho e por suas determinações sociais. Muitas vezes ele se aproxima de concepções existenciais, pensando o corpo pela sua relação com outros seres humanos, constituindo assim a sua subjetividade.	Foucault, Hegel, Marx e outros.	Educação como processo apropriação histórica
Corpo sem o Corpo/ Corpo Pós-Moderno	Nessa perspectiva o corpo é visto por duas possibilidades. A primeira passa pela perspectiva de que o corpo como algo natural/cultural pode ser manipulado por uma série de recursos ligados à biotecnologia como as próteses e a possibilidade de clonagem. Por outro lado, existe a defesa de o corpo não ser um componente material, empírico, mas uma categoria, um objeto de estudo, pois, o que existe são homens e mulheres e não corpos.	Marzano-Parisoli; Le Breton	Educação como convivência

De todos os 25 alunos do primeiro período do turno vespertino, foram pesquisados 12 alunos do primeiro período, os quais possuem uma média de 19,33 anos, entre eles 8 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Os alunos do período matutino não foram pesquisados pois, apesar das três tentativas de contato com a turma, nenhuma tentativa deu certo.

Dos alunos do oitavo período, nós conseguimos o contato com ambos os turnos, porém devido a ausência de identificação em alguns questionários, eles tiveram que ser

descartados. Portanto dos 41 alunos matriculados no oitavo período matutino, analisamos somente os questionários de 22, e dos 27 alunos que cursam o período vespertino, analisamos somente o questionário respondido por 12 deles. Isso nos gera um montante de 34 alunos com uma média de 22,73 anos, entre eles 22 do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

Iniciaremos esta análise de dados com as respostas dos alunos do primeiro período, no quadro que se segue foram analisadas 3 questões, 2 A "para você o que é corpo?", 2 B "como o corpo se relaciona com a sociedade?", e 2 H "se sim, como a E.F. interfere na constituição do corpo?"[2], sendo que todas foram respondidas por um total de 12 alunos.

Tabela II: Análise das Concepções de Corpo do1º Período (n=12)

Questão	Corpo alma		Corpo de si mesmo		Corpo veículo de comunicação		Corpo com mundo		Corpo pós-moderno		Não respondeu	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2 A	2	5,56	9	25	0	0	0	0	1	2,78	0	0
2 B	1	2,78	2	5,56	3	8,33	4	11,11	2	5,56	0	0
2 H	1	2,78	6	16,67	1	2,78	0	0	1	2,78	3	8,33
Total	4	11,11	17*	47,22	4	11	4	11,11	4	11,11	3	8,33

* Foram analisadas 3 questões de cada aluno para definir a concepção de corpo do período.

No primeiro período identificamos uma predominância da concepção corpo de si mesmo com 47,22% de manifestação nas respostas dos alunos. Nas respostas encontradas e enquadradas na categoria corpo de si mesmo, em geral traziam uma ideia de um corpo fragmentada e isolada com o mundo, pensamento este apresentado por Gonçalves (1994), nelas não se percebia relação alguma do corpo com a alma, assim como nos traz Medeiros (1998), em duas das respostas encontramos o conceito de corpo como *"objeto que ocupa lugar" (M1V1, F1V4)* porém, foram poucas as vezes que os alunos se referiram ao corpo como uma máquina explicitamente.

[2] A resposta a essa pergunta dependia diretamente da resposta da questão anterior "para você, a educação física interfere na constituição/formação do corpo?", em que havia duas respostas fechadas "sim" e "não".

As respostas semelhantes a *"algo físico que se movimenta" (F1V5)*, *"com movimentos" (F1V4)* são condizentes com a afirmação de Medeiros (1998) que profere se referindo a Descartes, uma concepção de corpo como uma máquina que se movimenta, e já que é tratado como máquina, seguindo a classificação de Baptista e Vilarinho Neto (2011), as respostas se enquadram no campo corpo de si mesmo.

As respostas *"é um instrumento que sustenta a união de ossos e músculos" (M1V3)*, *"na constituição pois visualmente o físico é uma constituição que tem cabeça, pescoço, tronco e membros" (M1V3)* também se enquadram na mesma classificação, pois, além de ser tratado como "elemento meramente biológico" (BAPTISTA; VILARINHO NETO, 2011, p.14), também, apresenta a divisão do todo em partes.

As demais representações sobre o corpo não se colocaram tão relevantes, representando individualmente, cada uma das 4,11% das respostas. Sendo ao total 44%, não ultrapassando, portanto, a porcentagem referente a concepção corpo de si mesmo. As perguntas não respondidas equivaleram a 8% do total, sendo que não seria uma quantidade significativa que faria com que houvesse uma disputa entre as concepções.

Quanto as respostas dos alunos do oitavo período, elas estão representados pela tabela II. Foram analisadas as mesmas questões que os alunos do primeiro período, sendo que as respostas de 34 alunos do oitavo foram analisadas.

Tabela II: Análise das Concepções de Corpo do 8º Período (n=34)

Questão	Corpo alma		Corpo de si mesmo		Corpo veículo de comunicação		Corpo com mundo		Corpo pós-moderno		Não respondeu	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2 A	7	6,86	5	4,90	10	9,8	10	9,8	0	0	2	1,96
2 B	0	0	4	3,92	9	8,82	20	19,61	1	0,98	0	0
2 H	2	1,96	7	6,86	1	0,98	10	9,8	2	1,96	12	11,76
Total	9	8,82	16	15,68	20	19,61	40*	39,22	3	2,94	14	13,73

* Foram analisadas 3 questões de cada aluno para definir a concepção de corpo do período.

Nesta tabela, a representação mais importante é a do corpo com o mundo, as respostas, o corpo "*é uma estrutura formada pelas relações estabelecidas no meio social*"

(F8M4) e o corpo é um "*conjunto de manifestações sociais, culturais, econômicas e políticas*" (F8M18) se incluem nesta categoria, pois Gonçalves (1994) aponta a existência histórica do homem, a qual, segundo Marx e Engels (1984) são agregadas de relações políticas e sociais, além do trabalho e da cultura.

A resposta o corpo se relaciona com a sociedade "*em uma relação dialética onde um influencia o outro e vice-versa*" (F8M7) são incluídos como concepção de corpo histórico pois, segundo Medeiros (1998), os elementos concretos são subjugados a estrutura da sociedade, além de segundo Medina (2001), o nosso pensamento ser determinado pelos padrões determinados pela sociedade.

As respostas que de alguma forma ao menos tangem a arguição que a E.F. interfere na constituição/ formação do corpo através da "*orientação/ formação crítica dos alunos*" (F8M18) foi aceita, pois este tipo de formação constrói uma certa subjetividade no aluno, o que de acordo com Baptista e Vilarinho Neto (2011), está relacionado a concepção corpo sem o mundo/natureza

Nas respostas apresentadas pelos alunos encontramos de maneira clara e abundante nas respostas dos alunos, ideia de corpo que tem as marcas e desejos de seu tempo atual, tem as marcas de sua classe social, que também é coletivo, que é histórico , ideias estas encontradas em Baptista (2007).

Podemos perceber na tabela II que há uma considerável porcentagem da concepção corpo com o mundo, sendo que em segundo lugar, se encontra a concepção corpo veículo de comunicação e logo em seguida, a concepção que nos outros períodos era soberana, se encontra agora em terceiro lugar.

De acordo com o trabalho de Silva et al (2009), mudanças são percebidas, mas não são suficientes para tirar a concepção que predominava de início, já no trabalho de Ferreira (2010), percebe-se uma mudança significativa, a ponto da concepção denominada por este autor de corpo do outro, ultrapassar a concepção que antes era dominante.

Já aqui, nós podemos observar que a mudança além de significativa, é brusca, pois além, da categoria que se sustentava em primeiro lugar, descer em sua porcentagem, ela decresce o suficiente para outras duas concepções se colocarem a sua frente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar de maneira breve o presente trabalho, deve-se considerar alguns aspectos. Em primeiro lugar, o fato de a história da E.F. apresentar uma série de concepções diferentes, pautadas ora na filosofia (Platão, Descartes, Merleau-Ponty), ora na Teologia (Santo Agostinho), ora ainda na sociologia (Marx, Le Breton). De maneira mais específica, o foco central destes autores é pensar de maneira mais pontual ou não, o corpo como um elemento importante para a existência do ser humano, longe do qual não há vida.

Ao refletir sobre a E.F., considera-se que o corpo é um dos seus principais alvos de intervenção, contudo, deve-se considerar ainda, o fato de que a concepção apresentada por futuros professores, pode gerar impactos nas suas opções metodológicas e no seu trato com o corpo de seus alunos.

Assim sendo, o processo de formação profissional é importante neste contexto. Todavia, deve-se considerar o fato de que existem indícios de mudanças promovidas pelos cursos de formação, pois, no atual estudo, foi possível identificar a mudança nas concepções apresentadas, assim como no estudo de Silva et al (2009), apesar de estes autores não identificarem mudanças significativas, como na pesquisa atual. De qualquer forma, entende-se que a temática é relevante para o campo de conhecimento, demandando ainda estudos mais expressivos para uma análise da realidade atual.

4. REFERÊNCIAS

BAPTISTA, T. J. R. Educação do corpo: Produção e reprodução. Goiânia: UFG, – Tese de Doutorado – 2007.

BETTI, M.; ZULIANI; L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 1(1):73-81. 2002.

DESCARTES, R. Discurso do método: regras para a direção do espírito. São Paulo: Martin Claret. 2007.

FERREIRA, T. M. da S. Estudo comparativo entre as concepções de corpo dos acadêmicos de educação física: 1º e 8º períodos das universidades UEG e PUC-GO – Monografia – 2010.

GÓIS JUNIOR, E.; LOVISOLO, H. R. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. São Paulo: Papirus, 1994.

GONZÁLEZ, F. J. e FENSTERSEIFEr, P. E. (Orgs). Dicionário crítico de educação física. 2. Ed. Ijuí: UNIJUI, 2008.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. 6. ed. Ijuií: Ed. Unijuí. 2004.

LE BRETON, D. A sociologia do corpo. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2010.

LE BRETON, D. Adeus ao corpo: antropologia e sociedade. 3. ed. São Paulo: Papirus. 2008.

LÜDORF, S. M. A. Concepções de corpo na graduação em educação física: um estudo preliminar com professores. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd66/corpo.htm. Acesso dia 13/05/2010.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã: teses sobre Feurbach. São Paulo: Editora Moraes. 1984.

MEDEIROS, M. Didática e prática de ensino da educação física: para além de uma abordagem formal. Goiânia: UFG, 1998.

MEDINA, J. S. O brasileiro e seu corpo: educação política do corpo. 3ª. ed. São Paulo: Papirus, 1991.

PLATÃO. Fédon: diálogos sobre a alma e morte de Sócrates. São Paulo: Martin Claret. 2009.

SILVA, A. C. *et al*. A visão de corpo na perspectiva de graduandos em Educação Física: fragmentada ou integrada? Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 109-126, jul./set. 2009.

SILVA, S. F. da. A Concepção de Corpo dos acadêmicos de educação física da Universidade Católica de Goiás. Monografia (Licenciatura em Educação Física) Goiânia: UCG, 2007.

SOARES, C. L.Notas sobre a educação do corpo. Revista Educar. Curitiba: UFPR, nº. 16, p. 43-60, 2000.

SOARES, C. L. Educação física: raízes européias e Brasil. Campinas: 5. Ed. Autores Associados, 2004.

SOARES, C. L. (Org). Corpo e história. Campinas: Autores Associados, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.17.ed. São Paulo: Atlas. 2008.

ZOBOLI, F. Educação física e cisão corpo/mente: considerações a partir da história da educação física brasileira. Atos de pesquisa em educação. v. 4, nº 1, p. 72-88, jan./abr. 2009.

AS PRÁTICAS CORPORAIS E A INFLUÊNCIA RELIGIOSA: UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ronnie Fonseca Barbosa
Evando Carlos Moreira

Resumo
O presente trabalho objetiva investigar a participação nas aulas de Educação Física de alunos que professam sua crença nas religiões protestantes. A pesquisa ocorreu numa escola do município de Cuiabá/MT, sendo os sujeitos 52 alunos do 8º ano do ensino fundamental. O levantamento de dados se deu por meio de questionário sobre a prática da Educação Física, a participação nas aulas e nas atividades propostas pelos professores. Considerando o atual crescimento da comunidade protestante nos últimos anos e, tendo eles suas especificidades na realização de algumas atividades, as aulas devem ser organizadas de forma a proporcionar a inclusão desses alunos.
Palavras-chave: educação física; corpo; religião.

Percurso Histórico da Educação Física no Brasil

Ao investigar a história da Educação Física no Brasil encontramos em Soares (2007) que o surgimento desta prática confundiu-se com as instituições médicas e militares, pois eram elas que definiam o caminho a ser trilhado pela Educação Física, delineando seu espaço e delimitando seu campo de conhecimento.

De acordo com Da Matta (2001), o primeiro livro brasileiro de Educação Física foi escrito em 1828, por Joaquim Jerônimo Serpa, o "Tratado de Educação Física – Moral dos Meninos", que defende e apresenta os pressupostos da saúde do corpo e a cultura do espírito. Em 1867, foi publicado "Estatutos Higiênicos sobre a Educação Física, Intelectual e Moral do Soldado", obra de Eduardo Pereira de Abreu, que expressava a importância da Educação Física para o soldado, tratando da influência dos exercícios sobre a moral das tropas. A autora ainda expõe que um dos fatos mais notáveis que aconteceu durante o Brasil Império foi o parecer de Rui Barbosa, que tratava sobre o projeto de "Reforma do Ensino Primário", que estabelece a Educação Física como componente indispensável à formação integral da juventude, demonstrando a evolução da Educação Física nos países mais avançados do mundo e a defendendo como um componente de formação intelectual, moral e espiritual da juventude.

Da Matta (2001) explica que após a Revolução de 1930, a Reforma Francisco Campos tornou a Educação física obrigatória no ensino secundário. É neste contexto que surgem as primeiras escolas superiores de Educação Física. Getúlio Vargas institui o Estado Novo e a Constituição outorgada é a primeira a fazer menção a Educação Física. Assim, após a 2ª Guerra Mundial e a queda de Getúlio Vargas, o povo abandonou os desfiles escolares, as paradas, as demonstrações de ginástica, a disciplina, pois estava

cansado do regime opressor que os assolava. Anos depois, a Educação Física escolar passou a ser praticada por milhares de estudantes, somente então teve seu desligamento direto dos militares e da política, presente até então. Contudo, ainda hoje encontramos resquícios desses elementos na condução da Educação Física na escola. Por conseguinte, diversos estados realizaram reformas de seus sistemas de ensino, precursoras das grandes reformas nacionais que ocorreram a partir de 1930. Em várias dessas reformas a Educação Física foi incluída nos currículos escolares.

Vislumbra-se em todas essas reformas o desenvolvimento do patriotismo e do nacionalismo nos jovens estudantes. Tais programas e diretrizes estabeleceram como finalidades da Educação Física:

> [...] proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio alegre e resoluto, cônscio de seu valor e das suas responsabilidades (BRASIL, 1938, p. 4 apud BETTI, 2009, p. 82).

A partir da década de 1960 foram criados diversos dispositivos legais que orientaram e regularam a prática da Educação Física nas escolas. Inicialmente, com a lei 4024/61, artigo 22, a prática da Educação Física tornou-se obrigatória em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior. Dez anos mais tarde, com o advento da lei 5692/71, artigo 7º, estabeleceu:

> Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o disposto no Decreto-lei n. 869, de 12 de setembro de 1969.

No entanto, após esse conturbado período político, a partir dos anos 1980 a Educação Física entrou num processo de crise de identidade. Assim sendo, a Educação Física escolar que temos é o resultado das várias influências recebidas na sua trajetória enquanto componente curricular. Afirma Gonçalves (1994, p.135) que:

> [...] na sociedade brasileira, por exemplo, a Educação Física escolar [...] assumiu funções com tendências militaristas, higienistas, de biologização e de psicopedagozização, tendências ligadas a momentos históricos e que, ainda hoje permeiam sua prática.

Por sua vez, mais recentemente, a Lei 9394/96 (LDB), posteriormente alterada pela lei 10.793/2003 estabelece que Educação Física é um componente curricular obrigatório da Educação Básica:

> A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:
> I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
> II – maior de trinta anos de idade;
> III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
> IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
> V – (VETADO)
> VI – que tenha prole.

De acordo com Betti (2002), devemos repensar a concepção de Educação Física Escolar, bem como seus objetivos, de modo que haja transformação na sua prática pedagógica. O autor ainda afirma que é responsabilidade da Educação Física a formação do cidadão capaz de posicionar-se criticamente frente às novas formas da cultura corporal do movimento, porém, é necessário ter consciência de que a escola brasileira, nunca poderá se equiparar com as academias e clubes em estrutura e funcionamento, até porque não é essa a sua finalidade.

Contudo, observa-se na história da Educação Física uma distância entre as concepções teóricas e a prática real nas escolas, ou seja, nem sempre os processos de ensino e aprendizagem acompanham as mudanças, às vezes bastante profundas, que ocorreram no pensamento pedagógico desta área.

A escola de maneira geral e a Educação Física em particular podem colaborar, na medida em que mostram para os educandos os benefícios da prática regular de atividade física e constroem metodologias de ensino que propiciam a experimentação de atividades prazerosas, de tal modo que tenham desejo de continuá-las também fora da escola. Assim, espera-se que os alunos participem ativamente das aulas de Educação Física e que estejam conscientes da sua importância na construção do aluno como ser social, cultural e histórico.

O Corpo e a Religião

Ao falarmos sobre o corpo percebemos as diferentes formas de manifestações e influências recebidas no decorrer da história.

Notamos que o corpo sofreu e, ainda sofre, a influência social, cultural e religiosa. No decorrer de seu trajeto histórico o corpo foi concebido de diferentes formas. Tais concepções o colocam ora como “nobre”, ora como “indigno”. Num determinado momento ele impede que o homem se aproxime de Deus, porém, em outro momento, é somente através dele que se pode alcançá-lo. E no propósito de descobrirmos como chegamos à concepção de corpo que temos na atualidade, faz-se necessário percorrer o seu trajeto histórico.

De acordo com Sant’Anna (2006) o corpo é um território tanto biológico quanto simbólico, lugar onde se processam virtualidades infindáveis, é um campo de forças que

constantemente se inquieta e se conforta. Dessa forma, acredita-se que o corpo provavelmente seja o mais belo vestígio da memória da vida. Assim, considera-se "[...] o corpo como um arquivo vivo, uma inesgotável fonte de desassossego e de prazer, e conclui que o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, porém, ao mesmo tempo, pode escondê-los". (SANT' ANNA, 2006, p. 3).

Na concepção de corpo como território simbólico, observamos a contribuição de Le Breton (2007, p. 7), que ao analisar o corpo pelo prisma dos signos e simbolismos, afirma que: "[...] os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos". É por meio do corpo, que o homem, fazendo uso de um conjunto de sistemas simbólicos, se apropria "da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade" (LE BRETON 2007, p. 7). Considerando que esses signos e símbolos são códigos com os quais o indivíduo tem a possibilidade de decodificar o que lhe é transmitido pelo corpo, sendo esse o emissor ou receptor de tais códigos, "[...] o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural" (LE BRETON, 2007, p. 8).

De posse desses conceitos, entendemos os benefícios que um indivíduo pode ter quando possui as senhas e códigos necessários para decodificar os signos que o insere num determinado grupo social, ou até mesmo, em toda uma sociedade. Sant'Anna (2006, p. 19, grifo do autor) sugere que:

> Nessa situação, o corpo é escolhido como lugar de explorações e experiências as mais diversas porque é considerado a "última posse" que resta ao indivíduo, ou único território no qual o ser humano pode exercer a sua liberdade de transformação. Numa cultura que reconhece as pessoas a partir daquilo que elas possuem e daquilo que elas conseguem acessar, ter um corpo e as suas "senhas" de acesso, representa uma riqueza invejável.

Tais considerações se confirmam em Vigarello (1978 apud SOARES, 2005, p. 17):

> O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus brasões.

Uma vez que a criança recebe imposições e limites, tanto sociais quanto psicológicos, entende-se que o reflexo disto se apresentará na formação do indivíduo, o que lhe servirá como referencial do que é certo ou errado, justo ou injusto, proibido ou permitido, bem como do que é sagrado ou profano.

De acordo com Gélis (2009, p. 19), "[...] por estar no centro do mistério cristão, o corpo é uma referência permanente para os cristãos dos séculos modernos". A autora afirma ainda que quando Deus enviou o seu Filho à Terra, conferiu a humanidade a chance

de salvar não apenas o corpo, mas também a alma. Dessa forma, o corpo passa a ser o sujeito da história, pela alta dignidade que alcançou devido à fé e a devoção ao corpo de Cristo.

Para os cristãos o que importa do corpo é o que ele abriga, ou seja, a alma. Sobre isso, Porter e Vigarello (2009) afirmam que a obra de Stahl se apresenta muito significativa, pois apresenta argumentos antimecanicistas clássicos, que a atividade humana dirigida para determinados fins supõe a presença de uma alma, intervindo de modo constante, a própria quintessência, ou seja, o que há de mais puro, de melhor, do organismo. Dessa forma a *anima* (a alma) "[...] é o veículo sempre ativo da consciência e da regulação fisiológica: um guardião, um protetor contra a doença" (PORTER; VIGARELLO, 2009, p. 466).

Por sua vez, Gélis (2009 p. 126) afirma que "[...] para os protestantes o corpo não é desprezível, mas merece ser preservado e, se for necessário, salvaguardado de perigo". Segundo a autora, pode-se compreender porque os protestantes foram os primeiros a aceitar a intervenção médica do obstetra no momento do parto, ao invés da ajuda das tradicionais parteiras, pois acreditavam na preservação do corpo e, todo esforço para salvá-lo dos perigos, era nobre.

A abordagem religiosa dada ao corpo, segundo Gélis (2009), o fez ser um vasto domínio de estudo, pois a história das representações do corpo no universo religioso tenta explicitar a maneira como os homens e as mulheres viveram seu corpo em relação com o religioso e o sagrado.

Segundo Rigoni (2008, p. 51, grifo do autor), "[...] a "roupagem metafórica" da religião veste e adorna os corpos dos fiéis deixando marcas em suas técnicas corporais. Gestos se tornaram representações de valores, princípios e proibições aprendidos na igreja".

Com o objetivo de controlar o pensar e o agir humano foi que a ação da Igreja exerceu poder sobre os homens, fazendo-se valer da autoridade que exercia sobre a sociedade da época. Observamos isso na afirmação de Foucault (2004, p. 86):

> O espírito com superfície da inscrição para o poder, com a semiologia por instrumento; a submissão dos corpos pelo controle das idéias; a análise das representações como princípio, numa política dos corpos bem mais eficaz que a anatomia ritual dos suplícios.

Foucault (2004) afirma que uma pessoa por mais tola que seja pode escravizar pessoas com correntes de ferro, porém, o verdadeiro político pode controlá-los com maior sucesso utilizando as correntes de suas próprias ideias.

Ao analisar a religião como fenômeno cultural, direcionando nosso olhar para os grupos sociais numa perspectiva sociocultural, nota-se que no ambiente escolar diversos grupos são formados, que se agregam por diferentes motivos, tais como: gênero, idade, turma, dentre outros. Podemos observar dentre os diferentes grupos existentes aqueles que se agrupam de acordo com a crença religiosa, ou melhor, de acordo com a igreja que

frequentam. Geralmente, são identificados pelas suas vestimentas e também pelas suas "técnicas corporais", como nos apresenta o antropólogo Marcel Mauss (2003).

Podemos então observar as influências que a religião exerceu e exerce sobre o corpo de seus seguidores no decorrer da história, e como ele tem sido um lugar de sacrifício, que deve ser preservado das impurezas do mundo, pois, segundo o cristianismo, é lugar de habitação do próprio Deus.

A partir dessas considerações surgiram as seguintes indagações: como ocorre a participação de alunos protestantes em aulas de Educação Física, visto a forma como concebem seus corpos? Existem restrições em participar das aulas de Educação Física por parte dos alunos que professam religiões protestantes?

Para responder a estas questões tem-se como objetivo do presente trabalho identificar como ocorre a participação de alunos que confessam/ professam as religiões protestantes nas aulas de Educação Física.

Metodologia

O presente estudo descritivo de abordagem qualitativa teve como universo de pesquisa uma escola estadual do município de Cuiabá, Mato Grosso, sendo que os sujeitos da pesquisa foram 52 alunos do 8º ano do ensino fundamental.

Para proceder ao levantamento de dados foi elaborado um questionário com dez perguntas que versavam sobre a prática da Educação Física, participação nas aulas e quais atividades propostas pelos professores que os alunos não poderiam participar por motivos religiosos. Porém, faremos nossas análises apenas sobre duas perguntas entre as dez do questionário.

Resultados

A primeira pergunta realizada aos alunos foi a seguinte: você participa das aulas de Educação Física?

Dos 52 alunos questionados, 44 alunos (84,6%) responderam que sim, 02 alunos (3,8%) responderam que não e 06 alunos (11,6%) responderam que às vezes.

A segunda pergunta foi a seguinte: existe algum conteúdo das aulas de Educação Física (capoeira, danças, esportes, ginástica, etc.) que você não pode realizar por questões religiosas?

Dos 52 alunos questionados, 32 alunos (61,5%) responderam que não existe nenhum tipo de atividade que seja proibida por questões religiosas. Contudo, 20 alunos (38,5%) responderam que existem atividades que são proibidas pela religião que professam.

O que chama a atenção nesses resultados é a comparação entre os resultados da questão 1 e da questão 2.

Na questão 1, ao perguntarmos se os alunos participavam das aulas de Educação Física, 84,6% responderam sim, 3,8% responderam não e 11,5% responderam às vezes. Por sua vez, a questão 2 apresentou resultados incoerentes se comparados aos resultados da

primeira questão, pois ao perguntar aos alunos sobre a existência de restrições religiosas na realização de atividades nas aulas de Educação Física, 38,5% afirmaram que existem restrições para algumas atividades, enquanto 61,5% afirmaram não existir nenhuma restrição.

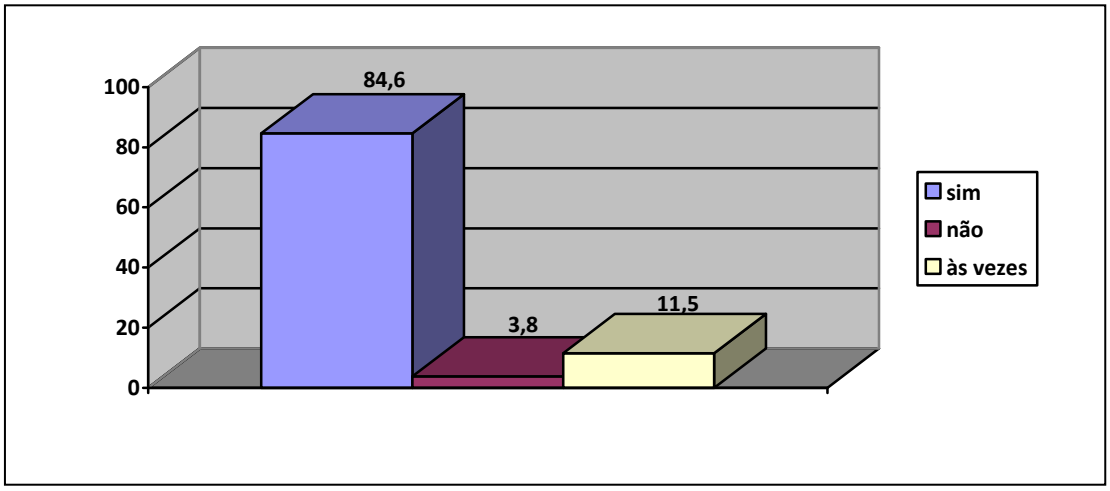


Figura 1 – Participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

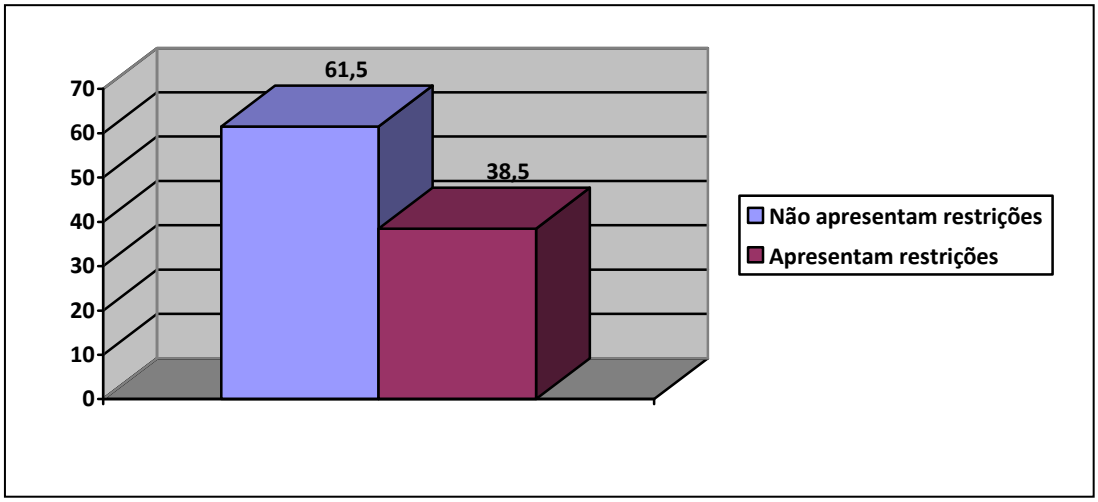


Figura 2 – Restrições para determinados conteúdos da Educação Física.

O que queremos dizer com isso é que ao responder sobre a participação nas aulas os alunos não analisaram-nas como um componente curricular, dotado de conhecimentos que foram produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, ou seja, eles se esquecem de que a Educação Física Escolar é responsável, também, por possibilitar que os alunos

vivenciem/aprendam conteúdos diversos como, por exemplo, no caso enfatizado nessa pesquisa a dança e capoeira, bem como sua história, fundamentos, elementos estes que apresentam interfaces com a história da humanidade.

Vale ressaltar ainda que quando questionados sobre a prática de algumas atividades e mencionando o nome das mesmas, eles se dão conta que são impedidos de praticá-las por interditos religiosos, assim, muitos deles não percebem o quanto são induzidos.

Tais resultados vão ao encontro do que afirma Rigoni (2008), que indica que a religião molda o corpo e as técnicas corporais dos fiéis. Assim, como o corpo se comporta representa valores e princípios religiosos.

Dessa forma pode-se perceber como o poder do discurso religioso está impregnado no inconsciente desses alunos, conforme observamos em Foucault (2004), quando afirma que o verdadeiro político pode controlar as pessoas com sucesso utilizando as correntes de suas próprias ideias.

Considerações Finais

Conclui-se assim que a maioria dos alunos participa das aulas de Educação Física. Todavia, pressupõe-se que o desejo em participar é contido por preceitos religiosos que questionam ou mesmo desconsideram os conhecimentos produzidos pela Educação Física, compreendendo-a como uma atividade profana.

Nota-se que a comunidade protestante vem crescendo rapidamente nos últimos anos, pois no censo realizado pelo IBGE, o número de evangélicos era de 26.184.941, ou seja, 15,4% da população brasileira. Contudo, no último censo realizado em 2010 os números apresentados são de 42.275.440, ou seja, 22,2% dos brasileiros. Sendo assim, percebe-se um aumento de 61,45% no número de evangélicos no país nos últimos dez anos e, consequentemente, esse aumento reflete no aumento de alunos evangélicos em nossas escolas. Esse fato chama a atenção para os desafios que surgem para o professor de Educação Física, bem como para a escola, uma vez que alguns grupos protestantes possuem especificidades que não permitem a participação parcial ou integral das atividades, como observado nos dados apresentados. É preciso, portanto, buscar resposta para a seguinte pergunta: Como elaborar atividades que atendam o objetivo da disciplina e permitam a inclusão de todos os alunos respeitando suas diferenças? Como conduzir as aulas de Educação Física de forma a contemplar as diferenças existentes entre os alunos? Como proceder quando, por exemplo, ao trabalhar com a dança ou a capoeira, alunos se recusarem a participar dessas aulas alegando motivos religiosos?

Essas são algumas entre muitas questões das quais nos deparamos constantemente e das quais podemos, como alguns, ignorar e fazer vista grossa, ou como outros, tentar com muita cautela propor soluções para que esses alunos não sejam excluído dessas aulas, tão importantes como qualquer outra.

É preciso que o professor adote uma postura coerente quando se depara com o problema da exclusão em sua aula, pois os alunos o têm como um exemplo a ser seguido e muitas de suas atitudes serão reproduzidas por seus alunos.

Por fim, entendemos a importância da Educação Física como componente curricular, sendo esta capaz de proporcionar momentos de construção/reflexão junto aos alunos, no propósito de torná-los cidadãos preparados para tomar decisões e aptos para lidar com as diferenças existentes na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, M. Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BETTI, M. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 1, n. 1, 2002.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 4024/61. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1961.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 5692/71. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília. 1971.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996.

BRASIL. Lei nº 10793/03. Altera a redação do art. 26, §3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília. 2003.

DA MATTA, D. F. A educação física no Brasil: com uma visão transformadora na educação básica, transpirando menos e pensando mais. Lato & Sensu, Belém, v. 2, n. 3, p. 30-33, jul, 2001.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2010: características da população. Disponível em: <http://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_4.pdf>. Acesso em 09/07/2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2000: características da população. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/religiao_Censo2000.pdf>. Acesso em 09/07/2012.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: o nascimento da prisão. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GÉLIS, J. O corpo a igreja e o sagrado. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. História do corpo: da renascença às luzes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LE BRETON, D. A sociedade do corpo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
MAUSS, M. Sociologia e Antropologia. Título original: *Sociologie et anthropologie*. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naity, 2003.

PORTER, R.; VIGARELLO, G. Corpo, saúde e doenças. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. História do corpo: da renascença às luzes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RIGONI, A. C. C. Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino: implicações para a educação física escolar. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2008.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (organizadora). Corpo e história. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOARES, C. L. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOARES, C. L. Educação física: raízes europeias e Brasil. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

REPRESENTAÇÃO DE FEMININO EM PRÁTICAS CORPORAIS NA ESCOLA

Leiriane Gregório, Ingrid Dittrich Wiggers

Resumo: *O trabalho caracteriza pesquisa em andamento desenvolvida junto a alunos de 7ª série em escola pública do Distrito Federal. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar as representações de feminino no contexto das práticas corporais nas aulas de Educação Física. Para compreender o processo de significação dos elementos culturais feminino buscamos a teoria de representações sociais de Moscovici (2003). Serão utilizadas as técnicas grupo focal e questionário para apreender as percepções dos estudantes assim como análise do papel das mídias no processo de formação das representações. Espera-se que a concepção acerca de feminino tenha sofrido influências da sociedade atual.*

Palavras chave: Representação social, feminino, práticas corporais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho configura-se como projeto de pesquisa de mestrado resultado de estudo exploratório de campo realizado de julho a setembro de 2011. A pesquisa encontra-se em andamento: a revisão de literatura e estudo de referencial teórico preliminar já foram realizados, assim como o contato com a escola, professores, estudantes e demais sujeitos envolvidos já foi estabelecido e os procedimentos metodológicos organizados.

A célebre afirmação de Simone de Beauvoir "ninguém nasce mulher. Torna-se mulher", resume as pretensões deste estudo que parte da compreensão de que as concepções de corpo e gênero presentes na escola são produtos culturais e como tal podem ser analisados e modificados. Reduz a poucas palavras a essência da cultura, seu poder sobre as sociedades modernas e suas formas de dar significado aos elementos da vida humana, ao mesmo tempo em que coloca em tela um tema que há muito tem causado polêmica. A construção social do feminino é prioritariamente baseada em um sistema patriarcal originado séculos atrás em uma sociedade com uma estrutura social diferenciada da observada atualmente.

O papel da mulher frágil, dócil e passiva foi construído em outros tempos, mas sua significação social é tão presente que apesar da crescente ascensão feminina nos diversos

âmbitos sociais e do desmascaramento das provas científicas de sua inferioridade, este imaginário perpetua até os dias correntes sob outras vestes. O processo socializador se ocupa de estabelecer aos novos indivíduos normas de comportamento bem discriminadas para ambos os gêneros. A família, a escola e as demais instâncias da sociedade entre elas o esportivo e as práticas corporais não se limitam, a seu tempo, a introduzir o indivíduo em comportamentos adequados, mas também em assegurar que ele continue mantendo tal comportamento.

As práticas corporais principalmente no âmbito do esporte educacional tem corroborado a discriminação exacerbada dos sexos perpetuando uma ideologia que prega a separação dos corpos baseada em uma dualidade que hierarquiza habilidades físicas e psicológicas equivocadamente em melhores e piores, superiores e inferiores, desejáveis e não desejáveis. As representações acerca de feminino e masculino, assim como de Educação Física, podem estar sendo formadas (e reforçadas) no ambiente escolar a partir do pressuposto da dominação, sem qualquer mediação crítica e sem uma reflexão adequada a seu respeito indo de encontro aos valores vinculados pela instituição escolar. Esta postura limita o aluno a um ser passivo desconsiderando-o como ser social que sofre influências determinantes da cultura, tempo e espaço em que está inserido, mas que como sujeito também a produz.

Para a compreensão da dimensão de gênero na sociedade e na escola, faz-se significativo considerar os processos de formação das representações atuais, como elas se deram, sob quais meios elas se vinculam e se mantém para não incidir no risco de se cristalizarem e se consolidarem como naturais e incontestáveis. Dessa forma, este estudo visa identificar as representações de feminino no contexto das práticas corporais e nas aulas de Educação Física, sob a perspectiva de alunos de 7ª série assim como a influencia da mídia na construção destas representações.

AS REPRESENTAÇÕES DE FEMININO E AS PRÁTICAS CORPORAIS NA ESCOLA

A possibilidade de organização social está necessariamente sujeita a construção de representações que permite a elaboração de códigos e estabelece a ordem da vida social. As representações sociais se mostram como um sistema de simbolismos inerente à cultura e resultantes da prática humana que agregam significado as coisas, pessoas ou fenômeno. Nas palavras de Moscovici (2003. P.21) representação social é caracterizada como

> "um sistema de valores ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controla-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e

> classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social".

No caso das representações de feminino e masculino toma-se por base peculiaridades biológicas, e agregam-se qualidades e status para significar homens e mulheres, designar sua relação com o mundo e entre si.

A categoria gênero denomina uma construção social que reúne uma série de atribuições, simbolismos, valores e expectativas que integra e constitui a identidade do sujeito. Através do sistema de transmissão de conhecimentos intrínseca as sociedades as representações de feminino e masculino se perpetuam ao longo dos séculos que assim como o sistema socioeconômico determinam o lugar e o papel a ser desempenhado por cada indivíduo. Os sujeitos se apropriam das características de homens e mulheres através do processo de socialização e aprendem a se comportar de acordo com esses papéis. (GOELLNER, 2007).

Segundo Scott (1995), todo e qualquer fenômeno social e histórico possui intrinsicamente uma dimensão de gênero. As questões ligadas ao gênero em qualquer contexto causam polêmica possibilitando a emergência de novas representações sociais, ou seja, de pontos duradouros de conflito dentro das estruturas representacionais da própria cultura nascem novas formas de se representar. O movimento feminista iniciado no século passado, por exemplo, busca a universalidade dos direitos e a ruptura com conceitos tradicionalistas acerca da mulher o que resultou em um ponto de tensão constante. As lutas iniciadas por este movimento são também lutas para novas formas de representação (MOSCOVICI, 2003).

A comunicação social desempenha papel singular neste processo. Há uma relação sutil entre representações e influencias comunicativas. A mídia, já designada nas democracias como quarto poder, com seus meios de comunicação de massa ampliou significativamente a circulação e a diversidade das ideias possibilitando a formação de novas representações. Toda e qualquer informação acerca de um objeto, seja ele qual for, perpassa conscientemente ou não nossas mentes resultando na formação de conceitos e representações. Eventualmente, além de processar e assimilar este produto, nós também o reproduzimos. Por intermédio da comunicação as ideias adentram nosso cotidiano onde delas nos apropriamos e as compartilhamos com nossos familiares e amigos tornando-as parte do senso comum formando então a consciência coletiva.

> "Cada um de nós está obviamente cercado tanto individualmente como coletivamente por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, ouvidos e nossa mente, quer queiramos quer não e que nos atingem, sem que saibamos (...)." (MOSCOVICI, 2003, p.33)

Constata-se então a validade de, em um mundo extremamente globalizado e midiatizado, considerar a influencia das mídias e dos meios de comunicação de massa na formação de conceitos acerca de feminino. Considerando a intensa apropriação destes

meios pela nova geração as novas formas de representações estão sujeitas a este fenômeno. Em estudo realizado por Souza e Knijnik (2007), foi demonstrado que em jornal de grande circulação nacional, o espaço destinado à divulgação das conquistas esportivas masculinas é significativamente maior do que o destinado às conquistas femininas. Foi revelado também que os homens são exaltados por suas habilidades técnicas e conquistas enquanto as mulheres são referenciadas por sua aparência física, feminilidade e relacionamentos mostrando assim que a mídia não trata da mesma forma o elemento masculino e o feminino no contexto esportivo.

O corpo constitui espaço onde habitam representações e valores, onde se verificam oposições e dualismos, lugar de imaginários e ligações contestáveis como as que nos séculos anteriores embasaram o papel social da mulher. As ciências se ocuparam de justificar a pouco ou nenhuma participação das mulheres no meio esportivo através de teorias biopsicológicas que buscavam por meio do corpo feminino e de suas características físicas peculiares atestar sua suposta inferioridade. O corpo feminino caracteriza um signo que é associado à incapacidade e fragilidade, mas que com o passar dos anos foi assumindo também outros significados. Atualmente, o caráter sexuado deste corpo foi revelado e como tal tem sido explorado por homens e mulheres de acordo com seus próprios interesses (LE BRETON, 2006).

As mudanças na organização social modificaram os papéis de homens e mulheres o que originou a busca destas por novas formas de serem representadas. Considerando que a mulher não mais ocupa ou desempenha papéis de décadas atrás não há razões (ou condições) para manter as mesmas representações referentes a tal período. Portanto, como a diversidade de estímulos que perpassam nosso cotidiano tem influenciado a formação de novos conceitos acerca do feminino considerando que este é um ponto de conflito duradouro? Quais novas representações estão surgindo?

O campo das práticas corporais e esportivas, que constituiu domínio masculino, caracteriza-se como um dos espaços que ainda insiste em uma forte separação entre feminino e masculino, a despeito das grandes conquistas femininas. Estudos comprovam esta realidade e revelam que a Educação Física na escola se mostra como espaço propício para a formação e reforço de conceitos estereotipados acerca de gênero bem como que a qualidade da prática docente fica comprometida a partir do momento em que os professores não encontram caminhos apropriados para tratar do tema junto aos alunos.[3]

A organização social está em constante transformação e com isso alteram-se também os papéis sociais. Feminino e masculino são conceitos que sofreram influências, sobretudo do sistema socioeconômico e da modernidade. As mulheres são de outras formas representadas, pois não mais desempenham o mesmo papel que há tempos atrás. As imposições sociais não mais permitem que a mulher na atualidade seja representativamente igual a do século passado. A combinação de fatores como a apropriação dos espaços originalmente masculinos, a história da mulher, a influência da mídia e a cultura originaram diferentes construções sociais acerca do que é ser mulher e esta mudança é uma

[3] Ver Saraiva (2002), Sayão (2002), Cruz &Palmeira (2009).

das razões pela qual a educação do corpo na escola e a vivência concomitante das práticas corporais por alunos de ambos os gêneros caracteriza um conflito constante.

Desse modo, vale ressaltar a importância da compreensão do conceito de feminino que permeia o imaginário de adolescentes desta geração, que possuem mecanismos próprios de apropriação e vivência do momento histórico presente, a fim de entender os fatos sociais sob sua perspectiva e adquirir subsídios para se estabelecer um diálogo que amplie a discussão sobre o tema.

Busca-se então compreender não só o conceito de feminino que habita o imaginário coletivo do grupo, mas também o modo como os alunos percebem a atuação feminina nas aulas de educação física considerando a prática docente, as várias ideologias vinculadas atualmente pela mídia e o histórico da disciplina fornecendo aos educadores físicos elementos e possibilidades para a construção de uma prática mais democrática dentro da escola e contribuindo para a ruptura com uma educação que favoreça toda e qualquer forma de dominação.

No campo acadêmico vislumbra-se a possibilidade de fomentar uma análise do currículo e das práticas corporais vivenciadas na escola à luz das questões de gênero assim como o desenvolvimento de uma nova perspectiva na formação de professores que considere a realidade escolar e também os grupos marginalizados da sociedade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista a natureza do problema a ser pesquisado, optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que, procura entender o fenômeno social e se preocupa com o universo de significados, motivos , aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, com o universo mais profundo das relações e dos processos que não podem ser reduzidos à quantificação de variáveis (MINAYO,2007).

O delineamento metodológico se caracteriza por estudo de caso, de nível descritivo, que segundo Bogdan e Biklen (1994), consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

O campo escolhido para esta investigação foi o Centro Educacional 14, escola pública localizada na cidade satélite Ceilândia – DF. A escola possui estrutura organizacional e física muito semelhante às demais escolas da região e atende a 2200 alunos de classe média baixa, prioritariamente, provenientes da comunidade e de outros bairros próximos.[4]

Esta escola foi escolhida para ser palco desta investigação devido às boas relações estabelecidas entre a pesquisadora e o corpo escolar (professores, alunos, direção e coordenação), além disso, a instituição está habituada as rotinas de pesquisa. As relações amistosas com o corpo administrativo e pedagógico e a facilidade no acesso aos espaços

[4] Dados obtidos através de pesquisa socioeconômica realizada pela escola.

escolares se dão devido à experiência de pesquisa anterior na qual esta instituição serviu de campo para estudos na mesma área.

Os sujeitos de pesquisa são alunos de sétima série/ oitavo ano de ambos os sexos. A opção por esta turma se deu pelo fato de que neste período as diferenças associadas ao gênero são bastante evidenciadas nas aulas de Educação Física. Outro ponto que contribuiu para esta escolha é que neste nível etário e escolar os alunos possuem autonomia e iniciativa para refletir e debater acerca do tema assim como fazer melhor uso dos instrumentos utilizados para coleta de dados.

Acredita-se que uma boa técnica de pesquisa social é sempre que possível, deixar o informante falar e proceder livremente, portanto, os instrumentos selecionados para coleta de dados respeita esta premissa, são eles: observação, questionário e grupo focal.

O grupo focal tem o intuito de identificar quais características físicas, psicológicas, comportamentais e sexuais cabe ao gênero feminino na perspectiva dos alunos assim como o lugar da mulher nas práticas corporais e na educação física. Visa também identificar discursos que revelem a influência da mídia na formação destes conceitos. Segundo Gatti (2005, p.9) esta técnica "permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar".

O questionário, composto de perguntas fechadas e abertas, objetiva coletar informações acerca do consumo de mídias e de corpo possibilitando subsídios para análise da concepção de corpo que permeia o imaginário dos alunos. Será previamente aplicado em grupo semelhante à população alvo do estudo para averiguar possíveis falhas na redação, complexidade das questões, falta de clareza no enunciado, constrangimento do informante e quaisquer outras incoerências.

As aulas de Educação física e as práticas corporais vivenciadas pelos alunos no espaço escolar serão observadas e devidamente registradas através de diário de campo com o intuito de averiguar o ambiente e os estímulos a que o grupo está submetido bem como a relação entre seu discurso e prática. Além disso, é relevante a análise do "ambiente e contexto onde os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida, pois (...) o meio imprime ao sujeito que nele vive traços peculiares que são desvendados à luz da compreensão dos significados que ele próprio estabelece." (TRIVIÑOS, 2008)

Através de análise da produção bibliográfica buscar-se-á relacionar as concepções de corpo e gênero encontradas na escola com as verificadas na literatura relacionada prioritariamente a áreas do conhecimento como educação física, sociologia e psicologia o que não descarta o diálogo com outras ciências.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Os estudos de gênero nos diversos âmbitos sociais, entre eles a escola, vêm se constituindo um significativo campo de análise desde o século XX e a produção acadêmica brasileira se mostra presente neste cenário. No entanto, com as constantes mudanças

observadas em meio à sociedade, decorrentes da grande oferta de informações disponibilizadas pela mídia, observa-se a necessidade de buscar novos conhecimentos acerca dos conceitos de feminino, e consequentemente masculino, que habita no ambiente escolar. Assim este estudo pretende contribuir para a compreensão da questão de gênero na escola assim como viabilizar a construção de estratégias que possibilitem a adoção de conceitos e de uma prática pedagógica que priorize a equidade.

Ao término desta pesquisa, espera-se obter por parte dos alunos uma visão de gêneros mais progressista que acompanhe as mudanças e evolução que as representações vêm sofrendo ao longo dos séculos e que antigos estereótipos estejam, se não desconstruídos, ao menos bastante abalados. Caso essa expectativa não se confirme, que possamos, nós professores comprometidos com a educação e com a equidade, fazer um esforço no sentido de compreender os elementos que originam e sustentam estes estereótipos assim como uma análise da nossa prática pedagógica com o intuito de encontrar caminhos que nos levem a exercer uma prática mais libertadora junto aos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. *A janela de vidro*: esporte, televisão e educação Física. Campinas: Papirus, 1998 – (Coleção Fazer/lazer)

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação*: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRACHT, V. *Sociologia Crítica do Esporte*: Uma introdução. Unijuí, 2003. (Coleção Educação Física)

CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CHAN-VIANNA, A.J; MOURA, D.L; MOURÃO, L. Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. *Movimento*, v.16, n. 2, p. 147-167, abr-jun- 2010.

CRUZ, M.M.S; PALMEIRA, F.C.C. Construção de Identidade de gênero na Educação Física Escolar. *Motriz*. Rio Claro, v. 15, n.1., p.116-131, jan-mar. 2009.

DURHAM, E.R. *A dinâmica da Cultura*: ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FANTIN. M; GIRARDELLO, G. *Liga, roda, clica*: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

GOELLNER, S.V. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. *Movimento*, v.13, n. 2, p. 1171-196, maio-ago. 2007.

LE BRETON, D. *Sociologia do corpo*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2006.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petropolis: Editora Vozes Ltda, 2007.

MORENO, M. *Como se ensina a ser menina*: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais:* Investigações em psicologia social. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SARAIVA, M.C. Por que investigar gênero na Educação Física Esporte e Lazer? *Motrivivência*. Santa Catarina, ano XIII, n. 19, dez. 2002.

_____. *Co-Educação física e esportes*: quando a diferença é mito. 2ª Edição. Ijuí: Unijuí, 2005. (Coleção Educação Física)

SAYÃO, D.T. Por que investigar questões de gênero no âmbito da Educação Física, esporte e lazer? *Motrivivência*. Santa Catarina, ano XIII, n. 19, dez. 2002.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, FAE: UFRGS, v. 20, n. 2., jul-dez, 1995.

SOUZA, J.S.S; KNIJNIK, J.D. A mulher invisível: gênero e esporte em um dos maiores jornais diários do Brasil. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v.21, n.1., p. 35-48, jan-mar. 2007.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais:* a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2008.

A PERCEPÇÃO DO CORPO — PELA VISÃO DO OUTRO

1. INTRODUÇÃO

O vocábulo corpo, a pouca distância de suas quase cinquenta acepções e das inúmeras locuções que produz, nos permite aceitá-lo como a metáfora que possui a carnalidade da matéria. Um estudo adrede sobre suas possibilidades linguísticas pode nos conferir um repertório mais "justo" àquilo que o binômio platônico (corpo-alma) não dá conta de traduzir em se tratando de suas habilidades expressivas, de suas manifestações inconscientes e de sua renitente vocação a mecanismos complexos. Não é só a (alma-*psiquê*) que manda e o (corpo-*soma*) obedece. Existem muito mais mensagens escondidas nesse lócus *underground* que o próprio corpo desconhece.

Segundo nos sugere Carmen Lúcia Soares em seu livro "Corpo e História" (2001, 1) "o corpo é a primeira forma de visibilidade humana. Ele exige compreensão, determina funcionamentos sociais, cria disciplinamentos e desperta inúmeros interesses de diversas áreas do conhecimento." Muitas vezes a maneira que nos apresentamos é a maneira pela qual a sociedade quer que cuidemos de nosso corpo.

Um estudo que aqui faz juntar olhares múltiplos pode ler o corpo naquilo que "tem" não como uma substância alienada a um objeto, porque é uma parte de nós mesmos, mas também não pode definitivamente entendê-lo naquilo que "é", porque degenera, perece, portanto, transitório, afinal, um dia vamos deixar de existir.

Os valores simbólicos estão misturados com fatores biológicos no trato do nosso corpo, e que é formado a partir de questões socioculturais. O corpo para ser "construído" sofre influências de várias instituições, sendo as principais a escola, a igreja, o trabalho, a mídia e o Estado. Essas instituições tem nas "mãos" o poder de prescrever as regras pela qual a sociedade deve tratar seu corpo.

Diferente desse conceito mais complexo de corpo, o dicionário Houaiss o define como "estrutura física de um organismo vivo (especialmente para o homem e o animal) englobando suas funções fisiológicas." Por essa definição, o corpo só é percebido apenas numa visão biológica, e assim, não sofrendo influências de outros meios.

A partir dessas leituras sobre o corpo, nós assumimos este estudo com o intuito de analisar as percepções de corpo encontradas em grupos diversos. Três foram as teimosas perguntas dessa pesquisa: 1) como você percebe seu corpo; 2) como percebe o corpo do outro e, 3) como percebe o corpo no mundo), no entanto, aqui, nos detivemos na análise apenas da segunda questão: *como percebe o corpo do outro?* Algumas questões vicinais escoaram da pergunta mãe: Será que conseguimos definir o corpo? Quando que em nossas vidas paramos para pensar sobre ele? Incomoda-nos a ideia de que um dia ele vai falecer? É possível fazer alguma coisa para retardar essa partida? Essas foram perguntas que nos fizemos durante o processo de análise das respostas dos entrevistados.

É comum para um estudo de cunho antropológico, o pesquisador fazer um "estranhamento" do lócus da pesquisa para ficar mais perto de uma neutralidade científica e poder assim, fazer a coleta dos dados que se precisam, para não contaminar o seu olhar e,

principalmente, dos sujeitos que se emprestam para ajudar a ver melhor o que se quer ver. Foi com esse propósito que as "portas da vida" dessas pessoas se abriram para a pesquisa que ora se apresenta.

Chegamos aqui à conclusão preliminar de que a percepção de corpo para essas pessoas entrevistadas sofre influências de instituições como da religião, da família e da mídia. Estas instituições orientam, emitem parecer, julgam e determinam a maneira pela qual você se vê no mundo, como também influenciam na visão das demais pessoas e, portanto, de alguma maneira, este estudo nos apresenta dados relevantes, pois não podemos nos esquecer de que o objeto de estudo da Educação Física é o corpo, sendo assim, devemos refletir como este vem sendo estudado em nossas aulas.

2. DO CAMINHO FEITO — O MÉTODO

Este estudo realizado no ano de 2011 teve por interesse analisar como as pessoas de diferentes convívios sociais enxergam o corpo do outro. Além da diferença no convívio social, as pessoas entrevistadas eram de diferentes faixas etárias, com isso, tínhamos entrevistados que já haviam passado pelos bancos escolares como também alunos de escolas e academias e/ou universidades.

A abordagem de trabalho escolhida para este estudo foi a qualitativa. Dessa maneira, para a coleta dos dados optou-se por uma entrevista de cunho aberto, constituída de perguntas estabelecidas conforme nos sugere Negrine (2004) e já estabelecidas.

Foram entrevistadas 50 (cinquenta) pessoas de diversos contextos sociais e faixas etárias. A idade dos participantes variava entre sete e setenta e sete anos. Os dados foram coletados por acadêmicos do segundo semestre, como parte da disciplina de "Abordagens Sócio-antropológicas da Educação Física e do esporte" da Faculdade de Educação Física, da Universidade Federal de Mato Grosso no primeiro semestre de 2011.

A análise dos dados foi realizada através do processo de redução proposto por Bogdan e Biklen (1994), de forma a categorizar as respostas e entender os fatos de maneira minuciosa. Centramos na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante todo o processo investigatório, tentando entendê-las de forma contextualizada.

3. DOS DADOS ENCONTRADOS — RESULTADOS E DISCUSSÃO

A definição precisa de corpo só pode ser feita através da análise da linguagem da época e dos valores culturais instituídos pela sociedade e tradição. Segundo Medina (2005, p. 49)

> Para compreender o corpo é preciso falar dele? Não basta senti-lo? Estaria certo Descartes (1596-1650) quando define o homem como sendo fundamentalmente espírito (penso, logo existo)? Ou estaria mais perto da verdade Merleau-Ponty (1908-1961) "dizendo que eu sou o meu corpo" (existo, logo penso)? O que é verdadeiramente o corpo? Como a humanidade o concebeu através dos tempos?

Após estudo pormenorizado podemos refletir acerca de alguns pontos fundamentais encontrados nas respostas dos entrevistados, a criar um contexto ainda mais vasto no viés que permeia os paradigmas do corpo.

Veremos a seguir as duas categorias semânticas mais encontradas nas respostas dos entrevistados, sendo eles, a religião, de fundo moral e, a biologia mais relacionada à estética. Destes aspectos encontrados, tentaremos fazer uma reflexão crítica às questões mais pertinentes e tecer um diálogo entre as respostas e os teoristas do tema.

3.1 O Corpo Sob o Prisma da Religião

De acordo com Bruhns (1994), o nosso corpo é normatizado pela cultura, que por sua vez é afetado pela religião, pela família, pela profissão, e a ele se aplicam sentimentos e crenças, baseados na vida social. Não podemos negar que o corpo sofreu e sofre repressões, por meio de normas, interditos e até mesmo preconceitos. Neste sentido, podemos perceber o quanto as pessoas atribuem significados e sentidos aos diversos acontecimentos de suas vidas, sobremaneira àquilo que consideram divino, sagrado e perfeito.

Neste sentido, a condição sagrada ocupada pelo corpo, tudo que aparece como complacências ou como fraquezas são consideradas como a fonte de maus pensamentos. O corpo deve, portanto, ser constantemente vigiado e coagido. (GÉLIS, 2009).

Segundo Chauí (2000, p. 393), “a invenção cultural do sagrado se realiza como processo de simbolização e encantamento do mundo, seja na forma da imanência do sobrenatural no natural, seja na transcendência do sobrenatural. O sagrado dá significação ao espaço, ao tempo e aos seres que neles nascem, vivem e morrem”. Parece que filósofa quer dizer que passamos a vida sagrando nossos atos para dar sentido à existência, retirando dela, o mais que possível, a força de sua biologia. É comum encontrarmos pessoas se negando a aparecer como os animais irracionais. Desse modo com o braço estendido da cultura vamos lavando o natural, retirando o biológico para nos aproximarmos de uma deidade qualquer.

Pellegrin (2009, p. 137, grifos do autor) afirma que:

> O ser humano deve ganhar seu pão com o suor de seu corpo. A lição é uma condenação, em nome da Escritura, de todas as manifestações corporais não dominadas. A descrição que segue, das ‘qualidades de um corpo’ o confirma (a saúde é o critério de um ‘corpo bom’, isto é, não ‘confiscado’), mas o corpo não passa de um invólucro, a ser nutrido e/ou a ser macerado (pelo ódio, pelo jejum), pois ‘um corpo sem alma’ [é] como um exército sem chefe.

Ao analisar o corpo pelo prisma dos signos e simbolismos, Le Breton (2007, p. 7) afirma que: “os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos.

[...] Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade". O mesmo autor ainda afirma que, mesmo sendo "emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural".

Desta forma, por estar inserido em um determinado grupo social, o corpo sofre e ao mesmo tempo exerce influências que irão moldar o seu caráter, seu modo de falar e agir. É auspiciosa a leitura que o historiador britânico Roy Porter (1992, p. 325) faz sobre a entrada do corpo no mundo: "Chegamos nus ao mundo, mas logo somos adornados não apenas com roupas, mas com a roupagem metafórica dos códigos morais, dos tabus, das proibições e dos sistemas de valores que unem a disciplina aos desejos, a polidez ao policiamento".

Segundo Rigoni (2008), a "roupagem metafórica" da religião veste e adorna os corpos dos fiéis deixando marcas em suas técnicas corporais. Gestos se tornaram representações de valores, princípios e proibições aprendidos na igreja. Sendo assim, a religião em qual a pessoa "nasceu" ou "escolheu" para seguir, pode e vai deixar marcas indeléveis no indivíduo.

Podemos então observar as marcas e as influências que a religião exerce sobre o corpo de seus seguidores no decorrer da história, e como ele tem sido um lugar de sacrifício, que deve ser preservado das impurezas do mundo, pois para muitos, é lugar de habitação do próprio Deus. Essa rubrica religiosa pode ser percebida na fala de um entrevistado quando ele acata uma relação com a perfeição divina.

> *[...] Agora, o corpo do ser humano é uma coisa perfeita, é coisa divina, de Deus que não tem comparação. (A.C.L./M – 63 anos)*

Há noutra fala a seguir a crença nesta concepção de que o corpo é o invólucro da alma e que de certa forma está em harmonia com o meio ambiente:

> *Então como... eu penso assim dessa maneira, eu entendo que cada corpo ele tem um valor que não é só o valor... é que a gente... o valor material, o valor físico, né? Então eu enxergo o corpo do outro também como uma fonte de energia, assim como o meu corpo pode produzir energia como todos os seres vivos produzem energia, o corpo do outro também é uma materialização de uma alma que está vibrando e... tá contribuindo pro meio ambiente... ou não. (J.V./F – 25 anos)*

3.2 O Corpo na Pós-Modernidade

Com a história da humanização, o corpo, a partir de sua sociologia particular, passou a ser o lugar de contato, um fator de "individualização", nas palavras de Durkheim ou como sugere a sociologia de Bauman, um vetor de "indivíduos individualizados". Uma arena especial que aceita distintas linguagens, que aqui se juntam nessa empreitada, é o que nos interessa com estudos e pesquisas para olhar e entender as pessoas quando falam do corpo do outro no espaço de "convivialidade".

Para o sociólogo francês David Le Breton (2012. P. 11) "O corpo é uma espécie viva no qual as forças imprimem 'vibrações', ressonâncias e cavam 'caminhos'. O sentido nele se desdobra e nele se perde como num labirinto onde o próprio corpo traça os caminhos".

Para esse autor (2007) a maneira pela qual os seres humanos subtraem suas qualidades vem pelo formato que este enxerga o rosto ou o corpo. Quando pensamos em corpo, primeiramente a nossa avaliação passa pelo viés da biologia e consequentemente pela estética, ao enxergarmos o corpo da outra pessoa, não observamos o corpo como algo construído pela história e pela cultura. Sendo um primeiro contato a nossa avaliação não vai além daquilo que o visual permite. Daí, observamos o corpo físico, enxergando nele apenas as características físico-biológicas e estéticas e, só depois, com um olhar mais detido vemos outros atributos.

Segundo Souza (2003, p. 19) "O corpo idealizado nos dias atuais é sinônimo de ser saudável, belo e atlético, como se essa fosse a única possibilidade de ser corpo. Isso sem falar na questão de que esse corpo saudável, belo e atlético é visto ainda como jovem, magro, feliz". A busca por esse ideal de corpo faz com que as pessoas estejam sempre em busca da "fonte da juventude", lutando contra a biologia. Para Le Breton "as práticas relativamente recentes [...] faz com que o corpo seja hoje muitas vezes vivido como um acessório da presença (...)". Arremata o autor: "O corpo é um objeto imperfeito, um rascunho a ser corrigido" (2011, p. 10).

Não faz muito tempo, antes de sacramentar a nossa "liberdade corporal" (grifo nosso), os seres humanos não tinham o poder de interferir no que recebia da natureza, por mais que buscassem maneiras de transformar o corpo, ele não sofria por intervenções cirúrgicas com esse objetivo voltado para a saúde e muito mais para a estética, como acontece nos dias de hoje. Com o advento da modernidade e pós-modernidade (último quartel do século 20) essa situação mudou e agora vivemos na era do Narcisismo segundo nos sugere Lipovetsky.

Para Lipovetsky (2007, p. 47) essa relação entre pós-modernidade e a história de Narciso se mostra verdadeira quando se percebe que "uma geração se reconhece e se descobre numa grande figura mitológica ou lendária, [...] hoje é Narciso que, aos olhos de um importante número de investigadores [...] simboliza o tempo presente".

A preocupação agora é com as características físicas do corpo e conforme sugere a sócio-antropologia de Marcel Mauss (2008, p. 401), de tempos em tempos, os homens de uma "forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo". Além dessas mudanças que ocorrem de geração para geração, essas alterações também acontecem por meio da cultura, onde este corpo se instala. Mauss quando olha para *être humain* o vê construído a partir de

três dimensões, sendo elas: biológica, psicológica e cultural-social, mas será a sociedade quem dirá as maneiras pelas quais o corpo deve ser tratado.

Com o surgimento desse novo olhar do corpo a partir de Narciso, se instaurou um novo momento na sociedade, um momento de uma relação diferente do indivíduo com o seu corpo, com o corpo do outro, com o mundo e com o período em que vive. Essa relação faz com que os seres humanos busquem mais a beleza, a estética, o corpo perfeito que talvez nunca alcance. Le Breton vem mais uma vez nos afirmar que "os velhos ficarão novos; os feios, belos e todos alcançarão a eterna juventude" (2011, p. 10).

Nesta pesquisa foi possível identificar nas respostas dos entrevistados algumas dualidades do corpo, como: feio/bonito, gordo/magro. Esse aspecto biológico, com ênfase na estética em nossa pesquisa mostrou-se sendo a mais disseminada entre os entrevistados como veremos a seguir.

> *Confesso que sou bem preconceituosa em relação ao corpo alheio. Sempre penso que os gordinhos são sedentários e que poderiam reverter esse quadro de aparente "doença". Os magros demais deveriam procurar uma dieta que melhor preenchessem sua "falta de gordura". Admiro os que conseguem praticar exercícios com frequência [...]. (L.M.J./F – 17 anos).*

O que fica evidente nesta fala é que não se considera a questão biológica do ser humano e sim a questão social. O corpo precisa rimar com as notas (regras) sociais e a biologia deve de alguma maneira ser alterada para que surja a partitura do corpo social.

> *Depende do outro que eu estou enxergando, se é gordo é gordo, se é magro é magro. (A.A.S./M – 39 anos).*

> *[...] dependendo do porte físico dela. Eu enxergo se ela está em forma, se ela é magra, se ela ta acima do peso [...]. Ter algumas características [...], por exemplo, se a pessoa tem um porte atlético ou se já é um pouco mais formalidades. Então são várias características do corpo de outra pessoa. (E.M./F – 28 anos).*

A partir dessas respostas, percebe-se o quanto os valores referentes ao corpo vêm sofrendo transformações e, essas maneiras nos mostram que temos um corpo que sofre modificações constantes, e um dos motivos é devido vivermos em sociedade. De acordo com Sant'Anna (2001, p. 4) "ao longo dos anos, mudam suas formas, seu peso, seu funcionamento e seus ritmos" e no atual momento em que nos encontramos necessitamos da ética hedonista. Não precisamos mais nos contentar com o corpo que temos, nossa época permite modificá-lo para torná-lo próximo ao que buscamos.

Conforme nos alerta Le Breton (2011, p. 22) as pessoas "tomam produtos para dormir, para acordar, para ficar em forma, para ter energia, aumentar a memória, suprimir a ansiedade, o estresse etc". Tantas próteses químicas para um corpo percebido como falho pelas exigências do mundo contemporâneo, para permanecer flutuando em um sistema cada vez mais ativo e exigente.

Essa busca pelo prazer constante mostra-se como uma identidade social que realiza uma comunicação com o mundo, e pode algumas vezes, acabar sendo sem reflexão e podendo ser prejudicial ao corpo. Mas aqueles que, por algum motivo não seguem essa busca pelo corpo perfeito, quando observados pelos olhos sociais dos demais, são julgados como fora do padrão que foi instituído pela própria sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas falas foi possível fazer um recorte das respostas e categorizá-las para melhor esclarecer as informações. Percebemos que os sujeitos entrevistados apesar de serem pessoas que diferem por sua classe social, idade, ascensão econômica e nível intelectual, os resultados a que chegamos não mostram uma desigualdade nas respostas: as pessoas se assustam com a pergunta, e isso faz-nos imaginar que o corpo pouco ou nunca fora objeto de preocupação em suas vidas.

O corpo aqui neste estudo foi visto pelos entrevistados em dois aspectos principais, e estes sofrem influências de discursos hegemônicos produzidos pela a religião, pela a mídia e pela sociedade. Mesmo que pensemos como adultos, observamos que a cultura estética ou religiosa influencia a nossa maneira de pensar enquanto corpo consigo mesmo, com o outro e com o mundo, e é provável que tenhamos que pensar noutra estratégia de conduzir as reflexões sobre o corpo.

Se essa etologia, ou seja, se esta maneira de se comportarem é boa ou ruim as evidências científicas não podem afirmar, mas pode quem sabe, ajudar a nós mesmos como educadores a ser mais tolerantes em nossa conduta social no que se refere à percepção corporal do outro, como se olhássemos para nós mesmos, fazendo refletir o Narciso de cada um.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Codex-Portugal: Porto, 1994.

BRUHNS, H. T. e colaboradores. Conversando sobre o corpo. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

GÉLIS, J. O corpo a igreja e o sagrado. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. História do corpo: da renascença às luzes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HOUAISS, A. Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LE BRETON, David. A sociologia do corpo. 2. ed. Petrópolis- RJ. Vozes, 2007.

_____. Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade. 5. ed. Campinas- SP: Papirus, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. A era do vazio. 2. ed. Manole, 2007.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo: EDUSP, 2008.

MEDINA, J. P. S. O brasileiro e seu corpo. 10. ed. Campinas- SP: Papirus, 2005.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: NETO, V. M.; TRIVINOS, A. N. S. A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. 2 ed. Porto Alegre: UFRS, 2004.

PELLEGRIN, N. Corpo do comum, usos comuns do corpo. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. História do corpo: da renascença às luzes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PORTER, R. História do corpo. In: BURKE, P. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP. 291-326. 1992.

RIGONI, A. C. C. Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino: implicações para a educação física escolar. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. Corpo e História. 3. ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. L. Corpo e História. 3. ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2001.

SOUZA, S. A. F. Corpo e imaginário social: o discurso de jovens. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

CORPO E RITUAL NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS

Juliana Guimarães Saneto
José Luiz dos Anjos

RESUMO

O estudo objetiva compreender os rituais nos XI Jogos dos Povos Indígenas. Delimita o olhar sobre a dança como manifestação ritualística. A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, na realização de entrevistas e observação. Na análise dos rituais vimos que as danças apresentadas são recortes de festas ritualísticas celebradas nas aldeias. Novos sentidos e significados são atribuídos pelos indígenas aos rituais, o que não implica na perda de referências simbólicas tradicionais. Os rituais acontecem como ações performáticas e estéticas. Os Jogos se constituem como um cenário de espetacularização para as tradições indígenas.

Palavras-chave: Rituais; Corpo; Jogos dos Povos Indígenas.

1. INTRODUÇÃO

O evento Jogos dos Povos Indígenas reúne tradição e modernidade num contexto em que são inscritas práticas e manifestações corporais, como danças, jogos, lutas, adornos e pinturas corporais. Essas formas de expressão envolvem o corpo e suas linguagens por meio de momentos institucionalizados pela organização dos Jogos.

As apresentações culturais nos Jogos se configuram como momentos ritualísticos, dotados de elementos e expressões corporais, culturalmente formulados e significados. Elas envolvem a memoração, a afirmação de identidades e a celebração de tradições.

Sinalizamos os rituais, representados pela dança, como o objeto de investigação neste estudo. Com essa delimitação seguimos com o objetivo de compreender os rituais a partir do sentido atribuído pelos participantes indígenas a essas manifestações, no contexto em que o evento é realizado.

A partir do cenário dos Jogos dos Povos Indígenas, existem dois tipos de rituais. Há aqueles que nomeamos de "rituais dos Jogos" por serem institucionalizados, como, as Cerimônias de Abertura, de Acendimento do Fogo Ancestral Indígena e de Encerramento dos Jogos. Em contrapartida, existem os "rituais nos Jogos", caracterizados por manifestações culturais próprias de cada etnia, que acontecem espontaneamente no espaço/tempo do evento.

Os momentos ritualísticos que serão investigados são os nomeados como "rituais nos Jogos", pois representam manifestações tradicionais das etnias que são transpostas das aldeias para o contexto do evento. Essa transposição é transversalizada por questões próprias dos Jogos e que podem implicar em interferências nos rituais.

Seguindo uma abordagem qualitativa realizamos entrevista guiada (RICHARDSON, 1999), com 6 participantes do evento, representantes de diferentes etnias. As informações adquiridas com as entrevistas, consubstanciadas pela observação do evento, compuseram o material empírico para a análise interpretativa.

2 RITUAL: UMA DELIMITAÇÃO CONCEITUAL

Utilizaremos, como referência principal, as ideias de Lévi-Strauss (1989), Turner (2005) e Peirano (2002, 2003). Acreditamos numa possibilidade de diálogo entre eles, no sentido da proposta descritiva e analítica dos rituais que são apresentados durante os Jogos dos Povos Indígenas.

A partir da opção teórica que assumimos, sinteticamente, podemos dizer que os rituais são fenômenos celebrativos, performáticos e (co)memorativos, com forte referencial simbólico e capazes de reavivar e transmitir memórias e saberes. O ritual se configura como um conjunto de atos formalizados e expressivos que acontecem em obediência a uma

estrutura (PEIRANO, 2002). Esses atos são portadores de uma dimensão simbólica, compartilhada coletivamente, dentro de uma configuração espaço-temporal específica.

Os rituais mantêm a sua centralidade no mito, que "[...] dá ao homem a ilusão extremamente importante, de que ele pode entender o universo" (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 20). Ele consiste numa explicação ontológica e sagrada, acerca da vida, que é significado como verdade pela crença. Para o autor os rituais representam a concretização de uma narrativa, tornando-a palpável. É por meio do ritual que o mito é manifestado concretamente e (co)memorado, a partir de uma experiência corporal.

Um elemento fundamental do ritual, porém pouco abordado pelos autores, é o corpo e sua expressão na manifestação ritualística. Entendemos que o ritual, necessariamente, envolve uma manifestação corporal, pois é legitimado a partir do movimento. Sem o corpo e suas expressões, o ritual não existiria, pois o processo de concretização e inteligibilidade da narrativa mítica, atestada por Lévi-Strauss (1989), não aconteceria.

O ritual (co)memora e celebra tradições, a partir do passado, com vista a um futuro. Esse momento atende a uma função social e é compreendido como uma manifestação que possui sustentação simbólica, eficácia e é socialmente legitimado e aceito. Os elementos constitutivos da estrutura ritual são: lugar, tempo, símbolo, significado, memória, gestos e a emoção.

Comumente, o ritual é parte constitutiva de uma festa extraordinária, que envolve símbolos e significados. Não se restringe ao momento estético e performático em que é manifestado, uma vez que envolve todo o período de preparação para que a manifestação aconteça.

Peirano (2003, p. 47) pontua que a partir dos rituais "[...] tomamos conhecimento de nosso mundo ideal; a partir deles [...] consegue-se muitas vezes, encaminhar mudanças e transformações". Para a autora, eles podem concorrer para a construção de novas

legitimidades, permitindo desvendar mecanismos de diferenciação social e realizar a passagem das ideologias para os sistemas de ação, nos quais reside a experiência.

Turner (2005) se aproxima de Peirano (2003), ao considerar o ritual uma manifestação simbólica e coletiva, um fato extraordinário e relevante para as configurações da vida em comunidade. No entanto, analisa o ritual como uma teatralização e uma dramatização daquilo que é contínuo e importante na sociedade, segundo uma vontade e uma simbologia coletiva. Para o autor, a performance que envolve o ritual consiste na produção de experiências que são expressadas como um drama social.[5]

Turner (2005) explica que cada ritual tem sua própria razão, objetivos formulados e símbolos. O ritual dá forma e consistência ao que vive no plano simbólico e imaginário de um grupo, num momento de coesão e celebração. Além de promover a reprodução da tradição, os rituais consistem em novas experiências, pois são capazes de criá-las e recriá-las sempre que realizados.

As performances culturais compõem-se de elementos de linguagem e comunicação tais como o canto, a dança, a encenação e as artes gráficas, que se combinam de várias maneiras para expressar e comunicar o conteúdo simbólico e tradicional vinculado a uma determinada cultura.

Uma das características da performance é a reflexividade. A dinamicidade que envolve a cultura "[...] está na *práxis*, na interpretação dos atores sociais que estão produzindo cultura a todo o momento" (LANGDON, 1996, p. 24). Nesse sentido, o participante indígena dos Jogos é agente consciente, interpretativo e subjetivo, pois refletem sobre si, sobre o grupo e sobre o mundo.

[5] A categoria drama social, original da dramaturgia, é utilizada para pensar os conflitos nas sociedades tribais e a manutenção dos laços que reforçavam a coesão social desses grupos. Um dos pressupostos da noção de "drama social", na Sociologia e Antropologia, é que a sociedade sempre se reproduz a si mesma (DAMATTA, 1981).

É possível que os rituais, durante os Jogos, representem para as etnias a sua história contada, celebrada e (co)memorada. As práticas tradicionais indígenas estão presentes na programação dos Jogos como atividades por onde parecem permear os mitos e as representações simbólicas. Nesse sentido, a participação está carregada de significados e promove experiências que são incorporadas coletivamente.

Seguindo o influente modelo interpretativo acerca dos símbolos e da dinamicidade que envolve o ritual, Turner (2005) enfatiza a dimensão simbólica que envolve o ritual. Os símbolos são compreendidos como elementos constitutivos da manifestação ritualística, como uma forma de interpretação cultural de uma sociedade. "Qualquer que seja a sociedade na qual vivemos, estamos ligados uns aos outros, e nossos 'grandes momentos' são 'grandes momentos' para os outros também" (TURNER, 2005, p. 29). O autor ainda explica que cada ritual tem sua própria orientação, tem seus objetivos explicitamente formulados, e os símbolos instrumentais podem ser encarados como meio de atingir esses propósitos. O "[...] símbolo é a unidade última de estrutura específica em um contexto ritual" (TURNER, 2005, p. 49), e por isso se constituem como elementos-chave no processo de interpretação de rituais, de onde emanam múltiplos significados, normalmente associados aos valores sociais vigentes.

Da mesma forma que Peirano (2002), Turner (2005) qualifica o ritual como um comportamento repetitivo e representativo, que possui uma eficácia simbólica. Esse momento é dotado de símbolos e significados. Os símbolos, os gestos e as palavras são compartilhados por meio do ritual, que trazem uma identificação que demarca fronteiras identitárias e fornece um sentido de unidade.

3 O CORPO NO RITUAL: UM LUGAR DE MEMÓRIA

Entendemos que o corpo e suas formas de expressão se constituem como inteligíveis e transmissores de memória numa coletividade. A memória, por intermédio do

ritual, invoca o corpo e, juntos, medeiam a relação entre os homens e destes com o mundo. É o corpo que dá vida ao ritual.

Sem desconsiderar a tradição oral que envolve a memória como uma construção coletiva que permite a manutenção do patrimônio cultural imaterial (HALBWACHS, 1990), também apostamos no corpo como um lugar de memória. Diante disso, o corpo não somente guarda a memória como também é capaz produzir e transmiti-las.

Considerando o movimento que envolve a tradição, Turner (2005) nos diz que os rituais, além de reproduzir a tradição, criam uma experiência. Acrescentamos ainda que essa experiência é eminentemente corporal. Diante disso, propomos o entendimento conjugado do ritual e do corpo que, indissociáveis, representam uma forma de linguagem.

Entre os indígenas, há uma relação simbiótica entre ritual e corpo. De acordo com Viveiros de Castro (1996, p.131), o corpo indígena "[...] é o instrumento fundamental de expressão do sujeito e ao mesmo tempo o objeto por excelência, aquilo que se dá a ver a outrem". O corpo possui uma linguagem própria – comunicação corporal – realizada por meio das experiências corporais.

A noção de que os corpos são construtores, depositários e transmissores da memória coletiva e de que o conhecimento é inscrito nele e propagado por ele nos dá condições de pensar o corpo indígena como um espaço de relação entre tradição e memória. A tradição se constitui no corpo por meio do ritual, pela ação da memória, configurada como tecelã de uma malha de referências simbólicas que é manifestada corporalmente.

No corpo, de acordo com Mauss (2003), não há formas naturais de movimentos, mas maneiras adquiridas pelas tradições. Para o autor o homem sempre soube fazer uso de seu corpo como um produto de suas técnicas e representações. Assim, a sociedade fabrica e modela o corpo, de acordo com épocas e lugares, estereótipos e modelos de comportamento.

Empreendidas pelo corpo, as técnicas corporais são gestos tradicionais e eficazes que, apresentam valores determinados socialmente. As técnicas corporais são aprendidas imprimem no corpo identidade. Em todo movimento há uma técnica e logo um aprendizado.

Segundo Mauss (2003, p.115), "[...] quando uma geração passa a outra, a ciência de seus gestos e de seus atos manuais, há tanta autoridade e tradição social como quando essa transmissão se faz pela linguagem". Com isso, o autor rompe com a ideia da oralidade como forma exclusiva de linguagem, pois considera que, além da descrição oral, a apreensão também pode acontecer pelo corpo.

O corpo um *locus* de memória pode ser exemplificado pelas pinturas corporais dos grupos indígenas, que para Vidal (1992), representam os símbolos da vida. Para a autora os grafismos comunicam. Além disso, nas inscrições corporais, residem os mitos, a tradição e a memória. Tanto a pintura como os adereços que ornamentam o corpo se estabelecem, nos grupos étnicos indígenas, como um canal de comunicação simbólica acerca de papéis e posições no grupo social.

Clastres (1978, p. 128), na investigação acerca do ritual de iniciação, nas sociedades ameríndias do Paraguai, conclui que "[...] a sociedade imprime sua marca no corpo do jovem. [...] A marca é um obstáculo ao esquecimento, o próprio corpo traz impresso em si os sulcos da lembrança – o corpo é uma memória". Assim, o corpo revela muito sobre o mundo e a vida social, apontando também para a compreensão da constituição das identidades.

Para Lévi-Strauss (1989), a memória é construída a partir da tríade: lembrança – narrativa – mito/rito. Com isso, o mito/rito aparece como um propulsor da memória, por estarem imbricados numa lógica semiótica, em que os símbolos e suas representações operam como estimuladores da memória. Assim, entendemos que o corpo e suas expressões, por meio do ritual, possibilitam esse processo.

4 OS RITUAIS NA XI EDIÇÃO DOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS

As práticas culturais indígenas são marcadas por rituais. Eles acontecem de forma contemplativa e celebram várias situações, como agradecimento, casamento, batizado, nominação, passagem para a vida adulta e funeral (MULLER, 2008).

Os Boe Bororo apresentaram a "Dança do Toro", que faz parte do ritual funerário da etnia; os Assurini demonstraram a "Dança do Taoha", que compõe o ritual de preparação do pajé; os Terena apresentaram um trecho da "Dança da Ema", que integra o ritual *Kaxana Kopenoti*; os Gavião Parkatêjê fizeram a "Furação de Beiço", parte do ritual de passagem dos meninos; e os Kayapó manifestaram a "Dança das Mulheres", que celebra a alegria e integra a Festa do Jabuti.

Para Peirano (2003), o ritual é um fenômeno especial, que revela representações e valores. Diante disso e entendendo as interações sociais, travadas durante os Jogos, como reflexo do que ocorre nas aldeias, os momentos ritualizados apresentados também são destacados como importantes, pelos protagonistas do evento. Os rituais são transportados das aldeias para os Jogos e apresentados, por meio da dança. Há a compreensão de Almeida e Teixeira (2011) de que as práticas corporais indígenas, que abrangem os rituais, tendem a reproduzir sua estrutura social no evento.

Os rituais apresentados nos Jogos foram escolhidos pelos participantes, que detêm uma autonomia na seleção do que vai ser apresentado no evento. Não há uma previsão exata dos rituais e da ordem de suas apresentações. Os participantes nos disseram:

> O Comitê não interfere [...] não estabelece um critério pras etnias estarem fazendo suas apresentações culturais [...] eles deixam a critério da etnia, é livre [...] eles deixam cada etnia conduzir a sua própria apresentação [...] (BOE BORORO).
>
> [...] vamos decidir alguma festa nossa pra mostrar lá na arena. Os cacique que vai decidir [...] O pessoal nosso que decide a festa pra mostrar na arena (KAYAPÓ).

Os rituais indígenas chegaram aos Jogos por meio de manifestações ritualizadas que fazem parte, nas aldeias, de grandes eventos comemorativos. Essas manifestações foram entendidas seguindo o mesmo significado praticado nas aldeias pelos participantes:

> O significado permanece o mesmo porque a espiritualidade não foge. A gente não pode inventar uma coisa, inventar uma dança, um canto sem ter um sentido [...] tanto aqui como lá. Não muda, o sentido é o mesmo (BOE-BORORO).
>
> [...] é a mesma coisa porque aí, você pensa que tá lá na aldeia, né? Você está aqui [nos Jogos], fazendo essas apresentações, como se fosse na aldeia [...] (TERENA).
>
> [...] a gente faz com todo cuidado, com todo ritual e com responsabilidade pra gente não errar [...] O significado é o mesmo, a responsabilidade é a mesma (ASSURINI).

Os rituais passaram por uma adequação ao tempo/espaço garantidos pelo evento para que fossem apresentados. Os discursos nos mostram que, mesmo sofrendo alterações os rituais manifestados nos Jogos mantêm o vínculo com a tradição e, com isso, os significados das danças ritualizadas são mantidos pelas etnias.

Para os Gavião Parkatêjê, a "Furação de Beiço" transmite e perpetua a tradição e suas memórias quando declaram: "[...] nós tamo lembrando o que os nossos antepassados faziam lá atrás [no passado]". Isso nos leva a compreensão de que os rituais alimentam a memória coletiva e as verdades inerentes à tradição. O ritual opera a favor da tradição, pois reaviva e celebra memórias por meio de manifestações corporais.

Ao contrário dos demais participantes o representante Manoki afirmou que, nos Jogos, o ritual "[...] é mais uma apresentação mesmo pra gente mostrar [...] nos Jogos a gente brinca e diverte, mas no ritual as coisas têm que ser feitas com sinceridade". Para os Manoki, a manifestação do ritual de maneira plena, num contexto simbólico, não acontece nos Jogos. Para eles, a apresentação cultural, vinculada ao ritual da etnia, acontece com menos seriedade, apenas para mostrar ao público sua performance.

Apesar de esse discurso mostrar um esvaziamento simbólico das manifestações ritualizadas, as observações mostram o contrário. Quando as etnias adentram a arena e se apresentam, não deixam transparecer ausência de seriedade, pois se esforçam para que tudo aconteça como planejado. Diante do observado, não compreendemos as manifestações ritualizadas destituídas de significados, pois, ainda que as referências simbólicas não as permeiem plenamente, é inegável que sentidos e significados sejam produzidos.

Tendo essas manifestações ritualizadas assumido valores e significados distintos dos praticados nas aldeias, entendemos a natureza polissêmica dos rituais. De acordo com Turner (2005), os símbolos rituais podem assumir diferentes significados. Dependendo do contexto, podem render-se à mudança.

As manifestações ritualizadas guardam, nos seus gestos, movimentos, ritmos e expressões significados compreendidos somente pelos indígenas. Além do movimento corporal, também foram identificados como repertório das manifestações ritualizadas, nos Jogos, a música, os adornos e as pinturas corporais. Para Mauss (2003), o corpo é, necessariamente, uma construção simbólica e cultural, pois toda sociedade marca seus corpos. Essas marcas foram identificadas nos Jogos, por meio dos adornos, pinturas e grafismos corporais que permitiam identificar e diferenciar as etnias.

Mesmo recortadas as danças seguiram uma sequência ordenada e padronizada de palavras e atos. Foram apresentadas como uma coreografia, em que movimentos corporais eram embalados pelos sons e palavras proferidas durante a manifestação que, conferiam ao momento formalidade, estereotipia e repetição.

No evento as ações ritualizadas produzem um sentido de espetáculo e celebração, que é compartilhado durante as apresentações. Os rituais podem assumir novas finalidades, pois trata-se de "[...] uma forma de ação sobretudo maleável e criativa, com conteúdos diversos" (PEIRANO, 2003, p. 48). Como manifestações formalizadas, os rituais nos Jogos

não estão esvaziados de sentido. Além dos significados que eles trazem das aldeias, há ainda uma produção de sentidos na medida em que são manifestados.

As apresentações culturais são representadas por performances rituais delimitadas para o evento como "[...] uma estória sobre eles que eles contam a si mesmos" (GEERTZ, 1989, p. 316). No entanto, os Jogos possibilitam que essa estória seja estendida a um público. Diante do contexto espetacularizado, notamos que as etnias passam por uma preparação antes de chegar aos Jogos:

> A gente teve vários ensaios na aldeia. A gente vem se preparando para os Jogos [...] (ASSURINI).
>
> [...] pra fazer a dança aqui ela teve que ser muito bem pensada antes, bem preparada (BOE BORORO).

Compreendidos como atos performáticos, os rituais apresentados exigiram preparação prévia dos indígenas, que recortaram e ensaiaram os momentos delimitados, com base na excelência e eficiência.

As apresentações culturais, no evento, podem ser interpretadas, a luz de Turner (2005), como performáticas por agregar elementos teatrais e prever um público. Além dos significados que emanam das performances, o desempenho dos participantes, somado aos elementos estéticos – indumentária, pintura cultural, adornos e plástica corporal – é passível de apreciação. A presença do público nos Jogos é motivadora para os participantes:

> Com o público com certeza a gente vai fazer mais, né? Com mais vontade, com mais alegria (ASSURINI).
>
> [...] todas as etnias que vêm pros Jogos, com interesse de mostrar o que pratica na aldeia (GAVIÃO PARKATÊJÊ).

Há, de certa forma, uma expectativa por parte dos participantes indígenas em relação à presença de pessoas para prestigiar o evento. O desejo de um público apreciador também é evidenciado pela preocupação dos indígenas em "fazer bonito". A relação entre

as manifestações ritualizadas e público da XI edição dos Jogos nos levou à compreensão de que essas manifestações consistem em meios de expressão estética:

> [...] agora vamos fazer a furação de beiço. É bonito! [...] (GAVIÃO PARKATÊJÊ).
>
> [...] o Taoha [...] foi bem-aceito, não só pelos não índios, de ver bonito, né? Não sei também se acharam bonito, né? Mas pra gente é (ASSURINI).

Além da preocupação com o formato e seleção do que foi apresentado nos Jogos, a questão estética também foi representada pela pintura corporal, bem evidente. Observamos que antes das apresentações culturais, as etnias sempre se reuniam para se pintar e se enfeitar.

No evento era possível identificar as etnias pelos adornos e pinturas corporais, mas eram nas apresentações culturais que as cores se revelaram intensificadas pela exuberância dos ornamentos, adornos e pinturas, feitas a partir de extratos do jenipapo e do urucum, que dão à pele os tons escuros e avermelhados que predominaram nos corpos. Além das cores extraídas naturalmente de frutos e árvores, a preocupação estética em relação às cores das pinturas esteve bastante presente nos corpos da etnia Pataxó, que utilizaram tintas aparentemente industrializadas para explorar novos coloridos.

Os rituais, em sua plasticidade estética, possibilitam a transformação, que pode ser entendida como o resultado de uma aproximação entre o tradicional e o moderno. À luz de Canclini (2003) essas transformações correspondem à hibridação cultural, um processo de imbricação de dois contextos, que geram novas situações, que não necessariamente trazem um esvaziamento simbólico.

Somadas às observações acerca da pintura, como elemento estético, as entrevistas possibilitaram afirmar a importância dela nos Jogos. O entrevistado Manoki nos disse: “A gente pintou, agora já tá saindo a pintura, aí vai apresentar sem? Sem pintura?”. Eles nos indicaram, com desânimo, que não apresentariam o canto e, de fato, a apresentação não

aconteceu. E pode não ter acontecido em decorrência de uma questão estética.[6] Essa investidura estética imperiosa, por meio das pinturas, não se resume em ornamentar o corpo, mas sim de construí-lo esteticamente, atendendo aos padrões e às referências tradicionais e culturais, que demarcam identidades e papéis sociais.

O corpo como uma construção simbólica resguarda a marca do indivíduo, a fronteira entre os outros. A ausência dessas marcas social e culturalmente elaboradas pode gerar uma insegurança nas apresentações das manifestações rituais diante da configuração espetacularizada e estética. O corpo, no evento, não é apenas um suporte ou veículo de um discurso simbólico, ele também participa como elemento plástico da performance ritual.

As observações dos rituais possibilitaram a compreensão de que, durante esses momentos, símbolos, gestos, ritmos e sons são compartilhados coletivamente, trazendo uma identificação que marca fronteiras identitárias e promove um sentido de unidade entre os integrantes de uma mesma etnia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Jogos dos Povos Indígenas,[7] consistem num palco em que as manifestações ritualizadas alcançam visibilidade e audiência com as apresentações culturais. Esses momentos são trechos de rituais e festas nas aldeias que são recortados e levados ao evento. Os "rituais nos Jogos" são manifestações espontâneas que não se limitam ao espaço programático do evento. Em diversos momentos as manifestações ritualizadas aconteciam sem o conhecimento e controle da organização.

---

[6] Trata-se de um indicativo sem qualquer teor de afirmação, pois não houve a oportunidade de retornar à etnia para questionar o porquê de o Canto dos Espíritos não ter sido apresentado nos Jogos.
[7] O evento para Almeida e Teixeira (2011, p. 158), é "O espaço de encenação das práticas corporais indígenas".

Da mesma forma com que Almeida e Suassuna (2010) apontam as práticas corporais manifestadas nos Jogos como espetacularizadas, entendemos os rituais. Com o sentido de espetacularização dos Jogos, as manifestações ritualizadas podem assumir um duplo significado. Podem, ao mesmo tempo, manter e celebrar as referências simbólicas tradicionais e engendrar um deslocamento de sentido.

A apresentação dos rituais indígenas, no cenário dos Jogos, constitui-se como um espetáculo atraente que pode sugerir um esvaziamento de conteúdos simbólicos. Em contrapartida, durante a XI edição dos Jogos tecemos a compreensão de que o evento desencadeia relações sociais e interações simbólicas, além de congregar os significados da tradição aos sentidos de celebração e espetacularização.

Mesmo espetacularizada, a dança pode ser entendida como uma forma de movimento elaborado que fornece elementos simbólicos ou representações da cultura dos povos. Dançar implica muito além do ato mecânico da execução do movimento corporal, pois traduz linguagens que emanam significados.

Em se tratando das danças de grupos e comunidades tradicionais, há diversas nuanças em face de sua continuidade no decorrer histórico, em que novos contextos são apresentados. Para Teixeira (2006), as festas e as danças constituem-se como parâmetros fundamentais na construção e manutenção da identidade cultural. Compreendemos que as interações de elementos culturais tradicionais com as desordens promovidas pelos movimentos da modernidade permitem ressignificações. Ao mesmo tempo em que os Jogos combinam diferentes contextos eles geram novas estruturas, objetos, práticas e significados.

É inegável a compreensão dos Jogos como um evento que reúne tradição e modernidade num contexto de ambivalências, em que as manifestações rituais – ações performáticas – mantêm o caráter narrativo estabelecendo conexões com a vida na aldeia.

Os rituais representam o valor da coletividade, a afirmação de identidades e anunciam a celebração das tradições.

Tradição e modernidade são interadas, refletindo nos Jogos traços de hibridação cultural, pautada na transformação, como Almeida e Suassuna (2010) identificaram. Essa hibridação acontece como uma estratégia de continuidade, que carrega as experiências e memórias ao mesmo tempo as ressignifica. As danças que acontecem nos Jogos expandem seus sentidos e significados, criando-os e recriando-os.

O recorte dos rituais passa pela a aprovação de lideranças nas aldeias, que avaliam as formas estéticas e a questão simbólica que o transversaliza, privilegiando as tradições. Os rituais indígenas, manifestados no espaço/tempo dos Jogos, assumem duas funções.

Primeiramente, as manifestações ritualizadas cumprem um papel celebrativo em relação às tradições das etnias. Em segundo, essas apresentações são entendidas pelos indígenas como forma de divulgação de suas tradições e singularidade às autoridades, ao Poder Público, à sociedade envolvente e também aos parentes de outras etnias que transitam nos Jogos.

As etnias, ao participarem dos Jogos dos Povos Indígenas, celebram as tradições, significam e ressignificam as práticas corporais, representadas aqui pelas manifestações ritualizadas, deslocadas da aldeia para o cenário contemporâneo de apresentação. Nesse cenário os Jogos acontecem como um palco de manifestações ritualizadas.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, A. J. M.; SUASSUNA, D. M. F. A. Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas. Movimento, Porto Alegre, v.16, n. 4, p. 53-71, out./dez. 2010.

ALMEIDA, A. J. M; TEIXEIRA, J.G, L. C. As performidades nas práticas corporais indígenas na contemporaneidade brasileira. In: CAMARGO, R. C; REINATO, E. J; CAPEL, H. S. F. (Org.). Performances culturais. São Paulo: Hucitec, 2011.

CANCLINI, N. G. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GRANDO, B. S. Corpo e cultura: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade bororo em Meruri-MT. Pensar a Prática, Goiânia-GO, v. 8, n. 2, p. 163-179, 2005.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

LANGDON, E. J. Performace e Preocupações Pós-Modernas na Antropologia. In: TEIXEIRA, J. G. (Org). Performáticos, performance e sociedade. Brasília: Editora UNB, 1996. p. 23-28.

LÉVI-STRAUSS, C. Mito e significado. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

_____. O pensamento selvagem. Campinas: Papirus, 1989.

MAUSS, M. Sociologia e antropologia. São Paulo: Edusp, 1974.

MULLER, R. A. P. Ritual e performance nas artes indígenas. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, v. 1, p. 69-75, 2008.

PEIRANO, M. (Org.). Rituais ontem e hoje. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. O dito e o feito: ensaios de antropologia dos rituais. Rio de Janeiro: R Dumará, 2002.

TURNER. V. Floresta de símbolos: aspectos do ritual Ndembu. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2005.

VIDAL, L. (Org.). Grafismo indígena. São Paulo: Studio Nobel - Edusp, 1992.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. Mana, v.2, n. 2, p. 115-144, 1996.

OS ESPAÇOS E TEMPOS DE LUDICIDADE NA ESCOLA ESTADUAL DR. JOSÉ RODRIGUES FONTES – CÁCERES/MT: O VIVIDO E O PRESENTE EM RELAÇÃO

Jonathan Stroher[8] – PPGE/UFMT
Bruna Maria de Oliveira[9] – UNEMAT
Beleni Salete Grando[10] – FEF/UFMT/COEDUC

RESUMO: *O presente artigo investigou como a criança cria espaços para viver sua ludicidade na escola como uma estratégia de identificação e construção de uma cultura infantil. A pesquisa qualitativa com cunho etnográfico realizou-se na cidade de Cáceres – MT na Escola Estadual Dr. José Rodrigues Fontes com os atores sociais da escola no contexto da pesquisa. Assim, temos que a cada momento na escola a criança busca criar estratégias para se valorizar enquanto detentora de um saber. Concluímos que a cultura lúdica emana dos mais variados espaços na escola, possibilitando o ato de educar por meio do corpo lúdico em movimento.*
Palavras chaves: Cultura lúdica, criança, escola.

ABSTRACT: *This article has investigated how the child creates spaces for living your playfulness in school as a strategy for identifying and building the childrens culture. The qualitative research with ethnographical took place in the city of Cáceres-MT State school Dr. José Rodrigues Fontes with the social actors of the school no search context. Thus, we have that at every moment in school the child seeks to create strategies to enhance while holding a know. We conclude that the playful culture emanates from many different spaces in the school, making the Act of educating through playful body in motion.*
Key Words: Culture playful, child, school

INTRODUÇÃO

Neste texto partimos de um recorte do trabalho monográfico em que investigamos de que forma a criança cria espaços para viver sua ludicidade na escola como uma estratégia de identificação e construção de uma cultura infantil no contexto escolar. Trouxemos, aqui, como resultados da pesquisa o entrelaçamento entre os saberes vividos pelos atores sociais da escola (a professora regente, a coordenadora, uma merendeira e uma faxineira) com as manifestações das crianças nos mais variado espaços da escola e que são visualizadas no cotidiano de trabalho desses sujeitos.

---

[8] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação – UFMT/ Cuiabá.
[9] Professora Orientadora – Departamento de Educação Física UNEMAT/Cáceres.
[10] Professora Dra. Co-autora – Faculdade de Educação Física – UFMT/Cuiabá.

Dessa forma vemos o brincar como forma de expressão da cultura infantil e este se trata de um elemento fortemente arraigado às questões da cultura popular, por estarem intimamente ligado às manifestações do povo, e neste caso, expressos por meio dos jogos e brincadeiras.

A afirmação de Huizinga (1999) de que "O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana [...]", vem de encontro com a ideia de que nas relações estabelecidas durante o brincar, criam-se expressões individuais e coletivas que identificam o ser humano com sua cultura. Entendemos que o homem, antes de ser *Homo sapiens*, é *Homo ludens* aquele que no brincar se produz enquanto pessoa e produz, também, uma cultura individual e coletiva (HUIZINGA, 1999, p.3).

Ao tratarmos das questões culturais na escola temos como barreira a cultura escolar, não aquela que oportuniza os conhecimentos historicamente construídos, mas sim, aquela que massifica, por meio desses saberes, as formas de identificação que cada povo recorre para se expressar e se valorizar. Neste sentido a cultura lúdica revelada pelas crianças perde seu espaço por conta das demandas escolares o que impossibilita, assim, a manifestação do corpo lúdico, seja ele na transmissão dos conteúdos ou nos momentos do recreio e das aulas de Educação Física/Recreação.

Com isso buscamos entender de que forma a criança cria espaços para viver sua ludicidade na escola como uma estratégia de identificação e construção de uma cultura infantil no contexto escolar. Para este intento realizamos uma pesquisa, de forma qualitativa e com procedimentos etnográficos, na qual investigamos as práticas corporais lúdicas nos diversos espaços de contato das crianças na escola, bem como os saberes lúdicos advindos da memória dos colaboradores da escola (coordenadora, professora, faxineira e merendeira).

Por meio da pesquisa, percebemos que a cultura lúdica possibilita a compreensão das dimensões que a "educação do corpo" traz para a constituição de uma identidade individual e coletiva das crianças (GRANDO, 2008). Assim, todas as formas de jogo são indispensáveis na relação com a cultura e suas "manifestações sociais", entendendo que a partir dessas manifestações, temos subsídios que auxiliam na compreensão das identidades culturais e sociais das crianças, no contexto escolar (HUIZINGA, 1999).

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa foi dividida em duas etapas que se complementaram. Na primeira observamos os momentos e espaços de ludicidade da criança na escola e quais são as práticas sociais por elas empreendidas que expressam formas de afirmação do ser criança nesse espaço, através de recursos da etnografia.

Utilizamos a etnografia por entender que, segundo Triviños (2006), esta, de uma forma bem ampla, é o "estudo das culturas", com a qual podemos identificar os costumes e trejeitos de determinado grupo social. Com isso utilizamos os recursos da

etnografia no contexto escolar, buscando identificar a cultura lúdica negada pela cultura escolar e de que forma esta, pelas crianças, se afirma na escola.

No segundo momento realizamos entrevistas, abertas semi-estruturada, com a comunidade escolar (a professora regente, a coordenadora da escola, uma merendeira e uma faxineira). Essa estratégia buscou reconhecer quais eram as práticas lúdicas realizadas pelos sujeitos em seu período escolar e como a ludicidade é entendida por eles hoje. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para facilitar a análise dos dados. A identidade dos sujeitos foi preservada, sendo substituídos os nomes por siglas e estas serão utilizadas na análise dos dados (Coordenadora - C1; Merendeira - M2; Faxineira - F3; Professora - P4).

As atividades aconteceram na Escola Estadual Dr. José Rodrigues Fontes, no município de Cáceres – MT, com a turma do 2º Ano do Ensino Fundamental I, que compreende as idades de seis (06) a sete (07) anos. A escolha da turma ocorreu após o primeiro contato que o Estágio Supervisionado no primeiro semestre de 2011 proporcionou. Em seguida, no segundo semestre de 2011 (agosto – novembro), realizamos os procedimentos de coleta de dados e etnografia na escola.

Observamos os encontros lúdicos durante o recreio, aula de Educação Física/Recreação e a sala de aula, possibilitando, assim, uma compreensão acerca do espaço e tempo de ser criança na escola. Lugares como os banheiros, debaixo das mangueiras, o pátio, a quadra de areia, o refeitório chamado por eles de “barracão”, na sala de aula, entre outros, são espaços de brincar que não se restringem apenas a “física” como é chamada pelas crianças as aulas Educação Física/Recreação.

RESULTADOS

A experiência na escola possibilitou um contato com os atores sociais deste contexto (alunos, professores, coordenadores, faxineira e merendeira). Esta ação buscou identificar nas falas e nas manifestações dos sujeitos as expressões de como é ser criança nos espaços de ludicidade destinado a elas e de que forma elas se afirmam em sua cultura eminentemente infantil por meio das práticas lúdicas. Com isso buscamos entender como é a dinâmica do jogo nos mais variados tempos e espaços na escola.

Primeiramente, por meio de uma conversa coletiva, buscamos identificar quais eram os jogos praticados pelas crianças e em que espaços da escola essas manifestações ocorriam. Os locais de concentração das crianças promovem um intercambio de saberes na relação ali estabelecida. Com isso, por meio das práticas lúdicas, entende-se que no “[...] jogo existe alguma coisa em jogo que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido a ação [...]” (HUIZINGA, 1999, p.4), ou seja, as crianças buscam dar significados as suas ações enquanto criança no tempo e espaço que lhe é destinado, ou não, na escola.

A partir das falas das crianças temos que cada “grupinho”, no recreio, busca se encontrar em um local específico, uma espécie de “clubinho”. Assim as meninas se reúnem embaixo da mangueira que fica do lado do ginásio da escola e nesse local trocam os lanches que trazem de casa, compram na escola ou, ainda, tentam abater os

frutos da mangueira. No "clubinho das meninas" é proibida a entrada de meninos, mas estes invadem constantemente o espaço das meninas e como uma forma de "marcar o território", urinam ali, o que impossibilita as meninas de retornarem ao seu local de encontro por conta do mau cheiro.

Já os meninos gostam de brincar no refeitório da escola, chamado por eles de "barracão". Este espaço é estrategicamente escolhido por ser o local de encontro dos meninos das mais diversas faixas etárias e nesse sentido estabelecem relações com os mais novos e os mais velhos numa troca constante de saberes. Dentre as brincadeiras mais praticadas pelos meninos temos o futebol e o pega-pega.

O futebol se intercala entre a quadra de areia e o "barracão", pois existe uma organização entre os meninos sobre o tempo destinado para cada equipe, sendo esta estipulada pelo número de gols que um time sofre geralmente dois (02) gols, ou ao tempo cronometrado rigorosamente pelas próximas equipes. Partindo dessa organização que as crianças criam ao se relacionar durante o brincar, temos, com Huizinga (1999), que as regras funcionam como elemento de organização da dinâmica lúdica no tempo e espaço de brincar. Essa logística da brincadeira que as crianças propõem para sua realização promove o divertimento de todas as crianças durante o recreio. Estas são características eminentes do jogo e, dessa forma, o brincar produz uma dinâmica e organização social entre as crianças.

Nessa disposição social criada pelas crianças, as que ficam de fora enquanto as outras estão jogando futebol, buscam imediatamente se integrar a outras brincadeiras, e dentre essas o pega-pega é a mais visada. Neste sentido temos, nas falas dos atores sociais da escola, os locais em que mais se visualizam as práticas lúdicas e que corroboram com o processo de observação feito nesses espaços:

> Ah, eu vejo a quadra que tem um espaço muito grande, a areia, a quadra de areia, ai tem o barracão, aqui eles tem bastante espaço pra eles brincarem (M2 *sic*).
>
> [...] é essa quadra de areia ai (indica o lugar), eles gostam bastante, eles usam muito essa quadra de areia ai, às vezes eles chegam, meio dia, onze e meia eles já tão ali na quadra jogando bola sabe [...] (F3 *sic*).
>
> Na quadra né, debaixo do pé de manga, naquela quadra de areia, naquele espaço ali e lá no barracão que é um espaço mais fresco né, tem sombra né (P4 *sic*).

Por meio das falas inferimos que:

> A escola, além de aumentar o grupo de relacionamento da criança, possibilita uma vivência social diferente do grupo

> familiar; desempenha, então, um papel importantíssimo na formação da personalidade da criança. Quando participa de grupos variados, a criança assume papéis diferentes e obtém uma noção mais objetiva de si própria. Quanto maior a diversidade dos grupos, mais numerosos serão seus parâmetros de relações sociais, o que enriquecerá sua personalidade (BASTOS; PEREIRA, 2003, p.12).

Com isso entende-se que a escola atua como um espaço de confronto em que a expressividade do "eu" assume um papel fundamental no processo de formação da identidade da criança. Ao sair da sua "zona de conforto" (casa) e se deparar com as múltiplas facetas que o ambiente escolar possibilita, enfatiza-se a valorização do "eu" na dinamicidade escolar, por meio da aceitação e negação do outro. Essa dinâmica ocorre, pois a criança traz consigo atitudes e valores que são inerentes da sua cultura, sendo a escola o espaço de encontro dessas singularidades e conflitos.

Outro lugar em que as crianças se encontram na hora do recreio é na frente dos banheiros. Este local um pouco atípico para os nossos olhos representa uma forma de afirmação do gênero da criança por meio dessa brincadeira. Com o relato de C1, temos que as relações se estabelecem durante o recreio neste local, por conta do grande fluxo de alunos.

> [...] eu vejo que eles tão sempre no banheiro, porque os meninos tentam "rancar" as meninas do banheiro e as meninas tentam "rancar" as meninos do banheiro deles, então você pode ir na hora do recreio ali, eles estão todos concentrados ali na frente do banheiro (C1 *sic*).

Partindo da exemplificação de C1 sobre o brincar na frente do banheiro, fomos observar como ocorre essa prática. Em seguida apresentamos a nota sobre como ocorre essa manifestação que as crianças produzem por meio do corpo em movimento e em relação nesse espaço de contato na escola

Nota sobre a brincadeira em frente ao banheiro

Após a entrevista com C1 ficamos instigados em saber como acontecia à brincadeira em frente ao banheiro. O fato de aglutinar uma quantidade significativa de crianças na hora do recreio da o entendimento de que essa prática integra e promove o divertimento da grande maioria ali envolvida.

Assim, ficamos observando de longe a brincadeira para não atrapalhar a dinamicidade do movimento das crianças. Podíamos avistas as meninas na porta do

banheiro dos meninos, e estas chamavam o nome de alguns meninos enquanto outro grupo se formava na porta do banheiro feminino.

Enquanto as meninas e os meninos se organizam, na espera de um momento certo para "atacar" o lado oposto, outras crianças corriam pelo pátio da escola se abraçando, se empurrando, correndo, brincando. Num determinado momento um menino é pego por um grupo de meninas e este é levado para o banheiro feminino. Num processo de ajuda aos iguais os meninos começam a puxar o coleguinha, mas como o número de meninas era superior, estas conseguiram levar o menino para o seu banheiro. Logo em seguida, quando soltaram o menino, este saiu correndo do banheiro feminino e as meninas começaram a gritar "menininha, menininha, menininha" (*sic*).

O posicionamento dos meninos e das meninas segue uma lógica estratégica que os identificam enquanto grupo naquele contexto. Para as meninas quanto maior for à quantidade de membros, mais fácil será a abordagem nos meninos. Em contrapartida os meninos, acreditam que sua força pode superar a quantidade de meninas, sendo muitas vezes puxado para o banheiro feminino, isso aos gritos e puxões dos colegas que tentam ajudar o "escolhido" da brincadeira.

Identificamos que nesse espaço da escola o movimento é bem intenso, sendo intercalado por aqueles que querem utilizar o banheiro para suas necessidades fisiológicas e aqueles que querem brincar.

Com o sino tocado, acaba-se a brincadeiras e as crianças correm para as salas de aula esperando o último sino do dia que indica o término do dia escolar, sabendo que agora é o momento de ir pra casa.

A partir da visualização dessa brincadeira compreendemos que os espaços de contato das crianças, não se delimitam apenas pelo playground, quadra ou brinquedoteca, quando a escola possui. A criança explora os mais diversos espaços da escola utilizando o tempo que lhe é destinado ou, senão, cria o seu tempo e espaços para brincar.

Entender a dinamicidade da cultura infantil é basear-se no que lhe é eminentemente característico, ou seja, a cultura lúdica. Nesse sentido temos que essa cultura lúdica oferece subsídios importantíssimos para constituição de uma bagagem cultural para a criança (BROUGÈRE, 2004).

NO MEU TEMPO ERA ASSIM: fala dos entrevistados

O processo de relembrar o que foi vivido possibilita ao entrevistado e entrevistador uma viagem ao tempo de criança. Procuramos por meio da conversa como os colaboradores da escola (coordenadora, professora, faxineira e merendeira), retomar a memória lúdica e entender como eram os espaços de brincar dos entrevistados dentro e fora da escola, fazendo uma relação com as aulas de Educação Física/Recreação naquele tempo.

O jogo, entendido como "fenômeno cultural", nos da à compreensão de suas transformações ao longo do tempo pelos sujeitos em relação e sua dinamicidade enquanto manifestação que passa por gerações (HUIZINGA, 1999). Esse movimento no

tempo possibilita uma reflexão e valorização com o que se brincou antigamente, diretamente relacionado com as práticas lúdicas presentes hoje na escola.

Evidenciamos nas falas dos entrevistados essa reflexão, pois ao se referirem sobre a infância de cada um, colocavam o presenciado no cotidiano de trabalho como parâmetro de suas práticas lúdicas. Na fala de M2:

> [...] não era como essas brincadeiras de hoje em dia, a gente brincava era de queima-queima, queimada, ave, não lembro mais, faz tanto tempo (PAUSA), de pula-pula, esses ai que eu lembro. Eu não era aquela menina que gostava de brincar de correr, de joga bolita, de fazer arte, eu num era assim, já era mais quieta, diz que mais quieta né! (RISOS) (M2 *sic*).

Ao dizer que era uma criança que não gostava de brincar, M2 nega sua cultura lúdica naquele momento, mas logo em seguida traz a tona os seus momentos de ludicidade, como se a negação ofertasse a memória um estímulo para relembrar o vivido na infância durante o período escolar.

> [...] única que eu gostava de brincar assim era de queimada na escola, mas outros assim, de bolita, e aquele de taco que a gente brincava muito na escola, pula-pula, perna de pau, esses ai que "nóis" brincava dentro da escola, e fora da escola o que eu gostava de jogar era bola (M2 *sic*).

Atrelado às manifestações lúdicas que M2 expressou em suas falas, buscamos relacionar, também, com as falas dos outros entrevistados, como era o trabalho com as brincadeiras realizadas fora da escola nas aulas de Educação Física/Recreação.

As aulas eram realizadas, segundo a fala de C1, a partir da insistência das crianças. Já nas falas de M2, F3 e P4, naquele tempo também existia o momento da recreação, mas de forma descompromissada com o ensino por meio do corpo em movimento, em que as atividades da aula "[...] sempre era pular corda, amarelinha e jogar bola." (P4 *sic*).

Ao instigarmos quais eram as brincadeiras realizadas fora da escola e se havia uma relação com as aulas de Educação Física/Recreação percebeu-se que a cultura popular lúdica estava presente na escola, mas no momento da Recreação essas manifestações não eram trabalhadas.

Por meio dessa explanação, com Candau (2000), temos que a escola antigamente e, porque não afirmar, ainda hoje, orienta-se numa prática "monocultural", não levando em consideração os saberes das crianças, oriundos das brincadeiras em casa, na rua, na praça, enfim, nos espaços de contato lúdico como evidenciado nas falas abaixo:

> [...] a gente brincava muito de queimada na rua, de cola pau[11], de esconde-esconde, eram essas brincadeiras [...] (C1 *sic*).

> [...] a gente jogava na rua, no quintal de casa, no fundo da casa da minha mãe, na rua a gente brincava com as meninas [...] (M2 *sic*).

> Fora da escola era em casa mesmo, na rua naquele tempo quando a gente mudou na rua, lá no bairro Cidade Alta, não existia energia, então a gente brincava com a luz do luar, do luar mesmo, da noite, ai a gente brincava muito de roda, de cai no poço, mais era esses tipos de brincadeiras, assim, boneca também, brincava de boneca também (F3 *sic*).

> Ah, eu morava em fazenda né, na minha infância, então a gente brincava muito de subir nas laranjeiras, nas mangueiras, na minha época a gente brincava muito de casinha, de pique esconde, de roda, passa anel, essas coisas (P4 *sic*).

Partindo das falas dos sujeitos visualizamos os mais diferentes espaços de brincar fora da escola, bem como a variedade de brincadeiras que percorreram o tempo sem perder a essência e o sentido de proporcionar o divertimento e a identificação ao brincante. Infelizmente essas manifestações lúdicas, na escola, perderam a valorização no tempo e espaço de uma cultura eminentemente infantil.

Neste sentido Galvão (1995) retrata alguns equívocos e inadequações da escola referente às necessidades e possibilidades das crianças. Comenta sobre as exigências posturais que a escola impõe a criança, não levando em consideração as potencialidades do movimento que são de extrema relevância no processo de desenvolvimento infantil. Com isso a autora ressalta que mesmo hoje, a escola encontra-se enraizada aos métodos de ensino tradicionais e mesmo compreendendo a importância das questões do corpo e

[11] Nas falas de C1 a brincadeira do COLA PAU trata-se de uma manifestação semelhante à brincadeira do Rouba-Bandeira. Neste sentido C1 nos explica como ocorre o brincar de COLA PAU: "[...] porque a gente colocava um pedaço de pau lá no campo do outro, ai ganhava quem conseguisse pegar, que conseguisse pegar aquele pau e trazer pro campo da gente, e quando a gente entrava no campo do outro, ai a pessoa esbarrava na gente a gente tinha que ficar colado, ai o outro que jogava do nosso lado tinha que ir lá e descolar a gente, então quem "panhasse" lá a estaca do outro, vencia.".

do movimento ignora essa dimensão do desenvolvimento, propondo, cada vez mais, atividades de contenção do movimento (GALVÃO, 1995).

Essa afirmação nos faz repensar se o bagunçar/brincar não seria uma maneira de a criança poder ser criança na escola, pois "Antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas por meio do seu teor expressivo." (GALVÃO, 1995, p. 69).

> Na infância é ainda mais pronunciado o papel do movimento na percepção. A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação. É como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência e resultando numa impregnação perceptiva, por meio da qual a criança vai tomando consciência das realidades externas (GALVÃO, 1995, p.72).

Marcado por essa necessidade do movimento proveniente da infância, trazemos o relato de M2 sobre suas memórias da escola em que nos apresenta sua angustia de ir pra escola. Perguntado a M2 sobre o porquê não gostava de ir pra escola ela nos responde dizendo: "Ah, porque era muita 'malvadeza" (*sic*). Relata-nos ainda sobre os procedimentos utilizados para ensinar os conteúdos escolares e qual era a punição que sofria por não atender àquelas exigências impostas pelo professor:

> Levei muita "parmatória", eu lembro que eles pegavam a mão, ai eles tinham a "parmatória" né, ai eles pegavam assim sua mão (DEMONSTRA) e batia, batia mesmo, com força mesmo. Tomei muita "parmatória", ai depois eu acho que já mocinha já, acho que tinha uns 9 anos, e eu não queria mesmo estudar, ai eu revoltei, num queria mesmo estudar, eu lembro que eu sai chorando da sala de aula, eles batiam, antigamente tinha o abecedário, ai eu não sabia completo né [...] apanhei muito de "parmatória" (M2 *sic*).

Tentando fazer uma analogia com a fala de M2 ao que visualizamos hoje em dia em algumas escolas, será que ao punir as crianças com a impossibilidade de fazer a aula de Educação Física/Recreação não voltamos ao tempo dos métodos tradicionais de ensino? Será que a impossibilidade de brincar também não se configura como uma "palmatória" para a criança, tirando o que é para ela uma das suas experiências mais prazerosas?

Com esses questionamentos recorro novamente a Galvão (1995) quando ela apresenta suas considerações sobre o desenvolvimento educacional da criança em que se tem a ideia que se aprende somente se a criança estiver parada e concentrada em sua carteira.

Podemos entender de certa forma, um dos motivos para M2 não gostar de ir à escola. Impunham-se, antigamente, as questões do conteúdo como único fator de desenvolvimento intelectual da criança e assim a incapacidade da criança fixar os saberes escolares servia de motivo para as punições corporais.

Ao negar o movimento, nega-se também, a oportunidade de aprender e ensinar em relação, pois o brincar proporciona essa possibilidade por meio do corpo em movimento e alegria característica da cultura lúdica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratarmos das questões da ludicidade e de que forma esta atua na formação do sujeito em seu contexto, esbarramos em valores e princípios que direcionam o entendimento dessas manifestações lúdicas como forma de identificação do ser no tempo e espaço. Esses valores se apresentam como fatores de ordenamento das ações, ou seja, por meio deles observamos e identificamos aspectos das culturas em relação – cultura lúdica, cultura popular e cultura escolar – expressas por meio do corpo durante o brincar e que possibilitam, na escola e na sociedade, a construção de uma cultura infantil.

A cada momento na escola criam-se espaços de contato que possibilitam uma forma de identificação do sujeito que emana da ludicidade. Essa identificação no tempo e espaço imprime, nas crianças, características de uma cultura infantil inerente dos saberes populares manifestados no refeitório (barracão), na quadra de areia, no clubinho das meninas debaixo da mangueira, em frente ao banheiro, na sala de aula, na aula de Educação Física/Recreação, enfim, nos locais em que a criança busca se expressar enquanto criança.

Com isso, concluímos, que a cultura lúdica ao percorrer o tempo nos mais variados espaços permite a criança construir-se a partir do que ela vive no seu cotidiano, na sua cultura infantil. Dessa forma traz consigo elementos que a identificam como “ser criança” em qualquer espaço de contato, seja no parque, na rua, em sua casa, na praça ou na escola.

A escola ao oportunizar uma relação direta com as diferentes formas de ser “eu”, colabora, também, nesse processo e a partir disto deve ser vista como espaço que contribui tanto na formação cultural do aluno como na formação intelectual, transmitida por meio dos conteúdos escolares. Assim deve pautar-se na interlocução entre os saberes populares e os saberes escolares, não fragmentando esses conhecimentos propiciando, então, a formação da pessoa em sua totalidade.

REFERENCIAS

BASTOS, I. M.e S.; PEREIRA, S. R. A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil. In: Linhas – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Vol. 4, nº 1, p. 1 – 22, 2003. Disponível em http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1206/1021, acesso dia 28/08/2011.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 2004.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar, In: Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 47-60, 2000.

GALVÃO, I. Henry Wallon: uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GRANDO, B. S. Corpo, educação e cultura: tradições e saberes da cultura mato-grossense. Cáceres-MT: Editora UNEMAT, 2008.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. – Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação/Augusto Nivaldo Silva Triviños – 1ed. – 14 reimp. – São Paulo: Atlas, 2006.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM DANÇA: UMA ANÁLISE DA PESQUISA ACADÊMICA EM DIFERENTES NÍVEIS SOBRE A DANÇA EM MATO GROSSO

Beleni Saléte Grando, Eliane Souza Oliveira dos Santos, Elisangela Almeida Barbosa, Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani, Valda Costa Nunes

RESUMO: *O estado da arte das pesquisas sobre dança nas IES de Mato Grosso, nos cursos de graduação e pós-graduação, visa analisar a produção em dança tendo por referência o papel que a Educação Física assume nesta produção e na divulgação de práticas corporais para a educação do corpo e a formação inicial de educadores. Como pesquisa bibliográfica, de caráter crítico-epistemológico, articula-se ao GEDAN/CBCE e promove a socialização da produção do conhecimento no estado. Foram levantados dados nos doze cursos de Educação Física em Mato Grosso, a partir da parceria com os professores responsáveis pelo ensino da dança nestes cursos*.

PALAVRAS-CHAVE: Dança; Educação Física; Mato Grosso.

ABSTRACT: *The state of the art of dance research in IES in Mato Grosso, in undergraduate and postgraduate studies, seeks to analyze the production of dance with reference to the role that physical education plays in making this production and dissemination practices for bodily body education and training of educators. As literature, critical-epistemological character, articulates with the GEDAN/CBCE and promotes the socialization of knowledge production in the state. The data were collected in twelve courses of Physical Education in Mato Grosso, through a partnership with teachers responsible for teaching dance in these courses*.

KEYWORDS: Dance; Physical Education; Mato Grosso.

RESUMEN: *El estado de la arte de la investigación de la danza en las IES en Mato Grosso, en los estudios de pregrado y postgrado, se busca analizar la producción de la danza en relación con el papel que juega la educación física en la toma de esta producción y difusión de prácticas de física cuerpo de la educación y la formación de los educadores. Como la literatura, de carácter crítico-epistemológica, se articula con el GEDAN/CBCE y promueve la socialización de la producción de conocimiento en el*

estado. Los datos fueron recogidos en doce cursos de la Educación Física en el Mato Grosso, a través de una alianza con los profesores responsables de la enseñanza de la danza en estos cursos.

PALABRAS CLAVE: Danza; Educación Física; Mato Grosso.

A pesquisa é uma ação interinstitucional para elaboração do estado da arte das pesquisas (monografias, dissertações e teses) desenvolvidas sobre dança nas IES de Mato Grosso, nos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) e pós-graduação *lato* e *stricto sensu* em Educação Física, Educação e áreas afins, e ou produzidas por docentes e pesquisadores em IES brasileiras e estrangeiras, cujo objeto de investigação vincula-se à dança neste Estado.

Tem-se como meta o mapeamento da produção do conhecimento em dança na Educação Física, relacionando-o aos contextos formais e não-formais de ensino, integrando-se aos projetos/pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos sobre Dança e Educação Física (GEDAN), criado em 2005, no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), com o objetivo de mapear a produção e subsidiar os profissionais da Educação Física, integrando-os no fortalecimento do ensino da dança na escola.

Busca-se conhecer os trabalhos de pesquisa sobre dança em Mato Grosso, analisando os temas de pesquisa recorrentes e silenciados, a fim de compreender os aportes teórico-metodológicos que têm orientado as leituras acadêmicas da realidade sócio-histórico-cultural, indicando alternativas de investigação e princípios metodológicos, os principais campos de estudos e proposições para difusão do ensino e aprendizagem dança no estado.

A pesquisa exige o envolvimento de professores pesquisadores da Faculdade de Educação Física/UFMT e demais IES do estado que oferecem graduação e pós-graduação na área de Educação Física e afins, para o mapeamento da produção do conhecimento em dança no campo da Educação Física, relacionado aos contextos formais e não-formais de ensino.

Parte-se do princípio que a dança faz parte da própria história da humanidade, pois é um dos elementos mais presentes no cotidiano dos povos, como expressão de suas formas de pensar, sentir e viver coletivamente, como manifestação da cultura que expressa a vida em suas dimensões e tem valor implícito para o conhecimento da realidade social, afetiva, cultural de cada grupo que dança.

Ao investigarmos a dança na produção científica, pretendemos além de diagnosticar e produzir um conhecimento sobre esta produção em nível nacional, valorizar as formas de leitura da realidade social vivida nos corpos que dançam em Mato Grosso.

A dança e a música que se dança, representam o modo de vida de um povo, não acontecem por acaso, elas ocorrem em momentos de fortalecimento das relações sociais, expressando as maneiras de ver, de sentir e de ser que um grupo compartilha no cotidiano da vida coletiva. As pesquisas, como formas de conhecer a dança em Mato Grosso, nos leva a compreender melhor o que Grando (2004) afirma, que o atual contexto sociopolítico marcado pelo estilo capitalista de produção e a política de globalização tendem à formação de um único sistema mundial, cuja característica econômica impõe às formas de relações sociais padronizadas e "únicas", independentes dos contextos, como formas de aculturamento de grupos sociais diferenciados.

A autora alerta que esta forma de imposição cultural desqualifica os valores e os saberes locais e aprofunda o preconceito racial e étnico, a partir da desqualificação dos sujeitos por classe social e por "comportamento". Esta padronização de "comportamentos", formas de vestir, de falar, de sentar, de comunicar-se, de alimentar-se, entre outras, expõe ao ridículo, formas tradicionais e desqualifica os saberes das comunidades, das famílias e dos jovens que manifestam suas maneiras de ser a partir da identidade constituída em seus grupos sociais específicos. Com isso, ao estudarmos a produção sobre a dança, pretendemos compreender estas dimensões mais amplas da realidade mato-grossense, na dinâmica da cultura que possibilita o desencadear da "entrada" de uma "nova cultura" que desvaloriza e rejeita as formas culturais que compõem a identidade de um povo ou grupo social.

Compreender estas dimensões complexas da vida a partir das pesquisas sobre dança pode revelar também: novas formas de organização social e valorização de grupos sociais emergentes; novas formas de produção de identidades coletivas; novas formas de conceber o ensino da dança e a composição de novos espaços para o professor de Educação Física.

Essas considerações revelam uma demanda sobre a reflexão das múltiplas linguagens do corpo em movimento mobilizadas no contexto das aulas de Educação Física, como práticas sociais da cultura, as quais contribuem no processo de construção da identidade do sujeito no cotidiano escolar. Toma-se aqui a dança como um dos conteúdos essenciais a ser oportunizado nas aulas de Educação Física, por permitir aos

alunos o direito de exercer a criatividade e a crítica social por meio da expressão do corpo em movimento. O que significa tomar o aluno sujeito do processo educativo.

No contexto da educação e da escola, deve-se considerar que a pessoa vive numa sociedade, na qual o movimento revela suas experiências e que constitui uma forma de linguagem apreendida na relação com o "Outro" que é sempre sociocultural; um espaço de educação das formas de olhar, perceber e compreender os significados expressos na forma de linguagem corporal dos diversos homens e mulheres que têm na dança a possibilidade de assegurar sua identidade étnica, social e cultural.

Como pesquisa do tipo bibliográfica, de caráter crítico-epistemológico, prevê a sistematização e análises dos dados numa perspectiva qualitativa e quantitativa, de complementaridade em ambos os métodos, tal como Gamboa e Filho (2002), acreditam ser possível. Isso permitirá compreender os dados inter-relacionados aos diferentes fatores e aspectos reais do contexto de ocorrência natural dos fenômenos.

Os dados dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos nas IES e ou produzidos por docentes e pesquisadores em IES brasileiras e estrangeiras, cujo objeto de investigação vincula-se à dança em Mato Grosso, serão levantados pela "Equipe de pesquisadores colaboradores", composta por parceiros em Cuiabá, na UNIC, UNIVAG, FAUC, ICE, outros colegas dos campi da UFMT, todos docentes das respectivas instituições, alguns outros professores já parceiros em outras atividades do COEDUC na UNEMAT, FCARP, FASIPE e UNED, e outros ainda a serem contatados como parceiros de outras IES que ofertam cursos de Educação Física (FACEM, UNIVAR e outras).

A proposta metodológica visa levantar os trabalhos de conclusão de cursos (graduação e pós-graduação *lato sensu*) vinculados às áreas de Educação Física, Artes e Turismo do estado, e as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação de áreas afins e, em especial, da Educação e da Linguagem.

A amostra do tipo não-probabilística, de conveniência, será composta pelos trabalhos de pesquisa depositados e disponibilizados nas bibliotecas das IES localizadas no Mato Grosso (monografias de graduação e/ou especializações; dissertações e teses); bibliotecas digitais ou setoriais dos Institutos e Programas de Mestrado em Educação, Linguagem e Cultura Contemporânea, entre outros, da UFMT; demais bancos como do NUTESES/UFU, Domínio Público, Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações e base de dados da CAPES; fontes secundárias a serem analisadas a partir de grupos existentes no CNPq, trabalhos publicados em eventos científicos, publicações no formato de livro e documentos diversos. A sistematização dos dados prevê a

organização das informações em quadros, tabelas e gráficos, que poderão exigir o cálculo de porcentagem para melhor visualização das ocorrências no todo.

A pesquisa é organizada em duas etapas sucessivas e interdependentes. Na primeira etapa (2012/2-2013/2) são firmadas as parcerias junto às IES para o levantamento quantitativo dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos a partir dos respectivos cursos em diferentes níveis, a fim de elaborar a catalogação do acervo disponível com resumos e textos completos de forma digital para procedermos a análise qualitativa dos dados. A sistematização dos dados ocorrerá a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, com a classificação dos trabalhos de pesquisa em grandes subáreas do conhecimento, produzindo um perfil quantitativo e qualitativo das produções em dança em Mato Grosso.

Iniciamos com o conhecimento do número de trabalhos de pesquisa defendidos em cada ano; as áreas e subáreas de abrangência das pesquisas por ano e instituições. Em seguida (2013/2-2014/2), vamos identificar os principais autores e obras estudados nas áreas e subáreas de pesquisa dos trabalhos na área da dança.

Em relação aos aspectos metodológicos buscamos conhecer os tipos de pesquisas (abordagens, instrumentos e métodos de análises de dados) empregados em cada área, indicando as metodologias mais recorrentes e as novas investigações sob outros enfoques, de forma a ampliar o leque de leitura da realidade. A pesquisa será orientada pelos indicadores de análise apresentados por Gamboa (2007, p. 72): Nível Técnico: tipo de pesquisa realizada e técnicas de pesquisa utilizadas (principais técnicas de coleta e tratamento de dados); Nível Metodológico: abordagem metodológica predominante nas monografias; Nível Teórico: principais autores e obras que servem de referência teórica às pesquisas; Nível Epistemológico: critérios de cientificidade; Pressupostos Gnosiológicos: critérios de construção do objeto científico; Pressupostos Ontológicos: relacionados às concepções de Homem, Educação Física, Sociedade e Cultura presentes nos trabalhos de pesquisas na área de dança que e referem à visão de mundo contida na produção científica de Mato Grosso.

Pretende-se, portanto, nesta investigação ampliar a leitura acadêmica sobre a realidade mato-grossense em função dos múltiplos sentidos e significados da linguagem dos gestos, manifestos nas práticas corporais, objeto de ensino da Educação Física Escolar, pois, acredita-se que pelo movimento do corpo pode-se ensinar e educar.

Trata-se de uma ação de fomento aos estudos sobre a relação dança, sociedade e cultura, para além da apreensão técnica do movimento corporal, que se quer consciente

e fundamentalmente interligada à formação dos sujeitos como pessoas. Acredita-se que essa ação possibilitará incentivar a criação e o fortalecimento, nas IES, de grupos de estudos e pesquisas em diferentes vertentes, a diversificação da abordagem de múltiplas temáticas e metodologias de pesquisa empregadas nas investigações da dança e suas manifestações em Mato Grosso.

Os resultados serão integrados a outros a fim de dar visibilidade à produção acadêmica no Centro-Oeste, tanto no sentido de refletir as contribuições dos profissionais da Educação Física para o desenvolvimento desta prática corporal, como conhecimento científico e ensino/conteúdo escolar, quanto em outros espaços sociais que abrigam as manifestações da dança nas suas múltiplas possibilidades.

Como ação contributiva a pesquisa avaliará a relação direta e indireta dos trabalhos de pesquisa na área da dança com o campo de formação de professores, a aproximação e/ou distanciamento da escola/Educação Física Escolar; organizará um acervo a ser disponibilizado aos professores/pesquisadores, como elemento orientador das proposições de novas pesquisas e do repensar das práticas; subsidiar o acervo da produção do conhecimento sobre dança no Brasil, empreendido pelo GEDAN/CBCE.

REFERÊNCIAS

FILHO, J. C. dos S.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). *Pesquisa Educacional:* quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em Educação:* métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GRANDO, B. S. *Corpo e Educação:* as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT. 2004. Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2004. Disponível em: www.tede.ufsc.br/teses/PEED0466.pdf. Acesso em 20 abr. 2012.

GRANDO, B. S. (Coord.). *Cultura e Dança em Mato Grosso:* Catira, Curussé, Folia de Reis, Siriri, Cururu, São Gonçalo, Rasqueado e Dança Cabocla na Região de Cáceres. Cuiabá: Central de Texto, 2002.

CORPORE: diálogos possíveis entre dança, educação estética e arte

REZENDE, Cláudia Moraes. CCEF/UFG/CAJ
MACÊDO, Keila Márcia Ferreira. CCEF/UFG/CAJ

JUSTIFICATIVA

Através das experiências pessoais vivenciadas como participante em um grupo de dança do Campus Jataí/Universidade Federal de Goiás (CAJ/UFG), despertou-se em mim, o interesse em levantar um estudo a fim de entender como acontece o diálogo da dança entre os eixos educação estética e arte neste respectivo grupo, para isso faz-se interessante primeiro situarmos o grupo, no qual usaremos como suporte de pesquisa.

O grupo de dança pelo qual participo no CAJ/UFG foi nomeado como Corpore e sua fundação deu-se no dia 17 de abril de 2010. Inicialmente o grupo não possuía vínculo com o Campus Jataí/ Universidade Federal de Goiás, ou seja, exercia suas atividades artísticas de forma autônoma focada apenas na dança performática. Logo, o grupo percebeu a importância do exercício da práxis (teoria e prática), ou seja, os mesmos sentiram a necessidade de vivenciar juntamente com sua prática artística de dança, conhecimentos teóricos, coordenados e orientados por um docente que tivesse embasamento teórico/prático nessa área. Ocorreu então uma reunião com as partes interessadas, e a partir disso foi instituída uma parceria do grupo Corpore com o CAJ/UFG, através do curso de Educação Física.

Firmada esta parceria, criou-se uma nova roupagem de trabalho para o grupo, alternando esse trabalho entre estudos teóricos, treinamento de força e flexibilidade, ensaio e criação coreográficos e trabalhos de expressão e técnica corporal. Com todas estas mudanças, sentiu-se também a necessidade de criar um grupo de estudos em dança que discutisse e refletisse as produções teóricas acerca da dança. Nesta perspectiva, foi criado o núcleo de pesquisa em dança (NUPED), para facilitar a compreensão teórico-prática dos integrantes deste grupo. A partir desta necessidade,

acreditamos que a teoria que mais contribuiria para esta nova roupagem seria a do autor e coreógrafo Rudolf Von Laban, pois dentro do eixo dança educação estética e arte, este precursor moderno oferece em seu sistema, embasamento completo que abarca os interesses e o trabalho do grupo. Marques (2002, p. 1), ressalta a excelência teórica de Laban dizendo que,

> O estudo aprofundado e minucioso sobre o movimento humano empreendido por Laban tem até hoje oferecido contribuições brilhantes para as áreas de Dança, Teatro, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Saúde – para citar algumas. Foram, talvez, suas contribuições para a área de Educação as mais reconhecidas e amplamente difundidas em várias partes do mundo.

Isso mostra que o trabalho realizado por Laban em relação à dança aprofunda e abarca diversas áreas de conhecimento, em especial a dança a qual estamos fazendo referência nessa pesquisa.

Através dessa concepção em relação ao amplo universo sócio-cultural e artístico da dança, acreditamos que seja necessário refletirmos e compreendermos os dois eixos mencionados (a dança como educação estética e arte) e que serão investigados nesse estudo, a fim de justificar a relevância dessa pesquisa.

No eixo educação estética, a discussão ultrapassa o pensar e fazer (pedagógico e performático) em relação aos aspectos cognitivos e motores na dança. Quando nos referimos à estética, buscamos refletir não apenas o que é belo e sim reflexivamente delinear o sensível, o real, a percepção completa da vida através dessa arte de movimentação. Marasca (2005, p. 177) citando Ferry (1994, p. 36) afirma que

"[...] a discussão sobre o belo sofre uma „mutação radical" na medida em que „o belo é

ligado tão intimamente à subjetividade humana, que se define, no limite, pelo prazer que

proporciona, pelas sensações ou pelos sentimentos que suscita em nós".

Com essa referida transcendência da educação estética pela dança, faz-se necessário compreendermos algumas de suas principais facetas, no que diz respeito a

este pensar e fazer.

Acredito ser importante nos atentarmos que os aspectos educativos da estética em dança e seus elementos básicos (ritmo, expressão, coordenação, espaço e tempo), possibilitam uma pedagogia que pode auxiliar no desenvolvimento afetivo-social e cognitivo-motor das pessoas desde seu nascimento. Scarpato (2001, p. 2) nos diz que "a educação deve ser global, não apenas visando a um aspecto do ser humano, o que supõe a dança na educação por ser um aprendizado que integra o conhecimento intelectual e a livre expressão do aluno". Ainda nesse sentido Marques (2002) revela que a educação através da dança proporciona aos indivíduos a possibilidade de conhecer seu corpo e assim assimilar formas pessoais de relacionar e se expressar em seu meio social. Com isso percebemos que a dança educação pode auxiliar as pessoas em seu desenvolvimento ao longo da vida e em suas vivencias com a sociedade, além de possibilitar a aquisição de técnicas motoras e conhecimentos para o desempenho cognitivo aos indivíduos.

Outro fator importante dentro da educação estética através da dança é no que se refere à performance. Aqui essa vertente pedagógica se constitui não apenas do caráter educativo, mas também da apreciação, associação e assimilação pessoal propriamente. Nesse contexto, a dança é fundamentada e exposta oportunizando-a para todos os indivíduos da sociedade, podendo assim ser vivenciada tanto pelos encenadores quanto pelos espectadores de uma performance artística. Hartmann (2005, p. 129) revela que "[...] a performance tanto dá forma quanto é formada pela experiência". Neste caso, a dança performance pode ser constituída principalmente das produções planejadas por uma sociedade artística para uma sociedade espectadora, contendo símbolos que dão significados as experiências apresentadas em cena além de proporcionar a própria experiência através de seus elementos e conteúdos. Segundo Hartmann (2005), citando Zumthor (2000), a performance é o momento ideal para se colocar em cena as assimilações acerca da dança, sendo caracterizada em quatro processos: 1° propicia uma realidade concreta de reconhecimento que vai de aspectos

virtuais aos reais; 2° a performance está situada tanto no contexto de uma situação ou acontecimento, quanto nas produções culturais; 3° a performance é a adesão e exposição de atitudes repetitivas ou de reprodução de fatos, temas, culturas, etc.; 4° e último, a performance promove a modificação de conhecimentos sociais. A performance dentro da estética caracteriza segundo Aranha e Martins (1993, p. 343) como "a experiência estética é a experiência da presença tanto do objeto estético como do sujeito que o percebe.

A dança como arte é principalmente a produção e apreciação cultural humana, utilizando para isso os instrumentos intrínsecos e extrínsecos dessa área sócio-cultural. Prado, Farha e Laranjeira (1998, p.74), colocam que

> "como qualquer outra manifestação artística, a dança é forma de conhecimento que envolve a intuição, a emoção, a imaginação e a capacidade de comunicação, assim como o uso da memória, da interpretação, da análise, da síntese e da avaliação crítica. Os conteúdos específicos da Dança, portanto, podem ser agrupados em três aspectos principais que serão elencados e/ou privilegiados de acordo com as necessidades dos alunos e o contexto sociopolítico e cultural em que se encontram: dançar, apreciar e dançar e as dimensões sociopolíticas e culturais da dança."
> Desse modo, a dança vista sob o foco artístico, nos elucidam suas capacidades em contribuir positivamente não só na educação social e individual das pessoas, mas também na participação da construção histórico-social e da cidadania.

Valle (2007) citando Pillar (2002) diz que, a dança como educação estética visa favorecer a educação social, vivencia corporal e percepção dos sentidos tanto dos expectadores, quanto dos próprios artistas, para que haja a possibilidade de ocorrer à criatividade, leitura, compreensão e assimilação dos contextos artísticos, porém sempre respeitando a subjetividade de cada individuo e/ou sociedade. Freire (2001) reforça o significado positivo da dança retratando-a como uma cultura artístico-educacional capaz de proporcionar o desenvolvimento sócio-cultural da sociedade. Essa temática sócio-cultural trabalha e ensina aspectos sociais e individuais como: respeito ao próprio corpo

e ao corpo do outro, consciência ambiental e de saúde, cognição (memória, pensamento, sentimento), produção e criação, apreciação e apresentação, expressividade e aprendizado e especialização de aspectos motores (coordenação, consciência corporal, flexibilidade, força, etc.).

Diante disso, acredito ser de grande relevância a realização dessa pesquisa, pois, as abordagens mencionadas aqui estão intimamente relacionadas ao trabalho desenvolvido no grupo de dança Corpore do CAJ/UFG, um grupo constituído atualmente de oito integrantes que representam e apresentam à sociedade jataiense geral suas manifestações artístico-culturais, buscando constantemente estimular à percepção do sensível, a educação, a produção e apreciação artística e a realização de performances em dança.

Assim, entendemos que a dança como educação estética ocorre nos aspectos que vão para além do fazer e apreciar. Vemos essa área artístico-educacional como essenciais no bom desempenho artístico seja para educação e percepção sensível, aquisição técnica, para a internalização de conhecimentos teórico-praticos ou para promoção artístico-educativa direcionada a sociedade como um todo. Marques (1997, p. 4) nos diz que,

> Através de nossos corpos aprendemos subliminar e inconscientemente (caso não tenhamos aprendido a ter uma postura crítica diante da vida) quem somos o que querem de nós, por que estamos neste mundo e como devemos nos comportar diante de suas demandas.

Isso nos mostra a importância da dança tanto como educação estética, quanto como arte, pois a mesma possibilita a sociedade o ato de educar e ser educado, através de conteúdos que devem ser previamente planejados e direcionados a esse objetivo educacional do corpo como um todo, podendo contribuir assim com a formação individual para se conviver no social.

O trabalho do Corpore constituiu-se de estudos teóricos e práticos

embasados na educação estética e na arte da dança, tanto para o grupo quanto para a sociedade, em especial a comunidade jataiense. Esse trabalho visa favorecer, experienciar e produzir conhecimentos que podem auxiliar na evolução e na aquisição técnica do grupo e promover o desenvolvimento sensível, da apreciação, da assimilação e da educação cultural do publico expectador através das performances realizadas. Dessa forma, o intuito principal que permeia este estudo é o de pesquisar a dança como educação estética e arte trabalhada no Corpore, se esse oficio está auxiliando o grupo em suas vivências artísticas, motoras e cognitivas e o alcance e dimensão social abarcadas pelo trabalho desenvolvido nesse grupo. Vislumbrando compreender as dimensões sociais abarcadas pelo trabalho do grupo Corpore, destacando e enfatizando sua relevância (trabalho e o grupo) para a sociedade acadêmica e geral, em especial a comunidade Jataiense.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Investigar a presença da educação estética na arte de dançar no/do Corpore, a relevância, contribuições e os impactos sociais exercidos pelo trabalho deste grupo.

Objetivos específicos

- Realizar um levantamento histórico e atual acerca do trabalho do grupo a fim de compreender os impactos e contribuições sociais do mesmo;
- Analisar como ocorre a preparação coreográfica e corporal do Corpore dentro dos eixos propostos nessa pesquisa;
- Averiguar o nível de discussão e estudo teórico-prático do grupo;
- Verificar as dimensões sociais abarcadas pelo trabalho do Corpore;

METODOLOGIA

Este estudo será desenvolvido com o intuito de analisar como acontece o diálogo da dança entre os eixos educação estética e arte no grupo Corpore.

Essa pesquisa, devido as suas especificações e objetivos é considerada qualitativa, pois de acordo com Gressler (2004), a pesquisa qualitativa objetiva compreender uma realidade especifica, no qual os significados são colocados juntamente com um determinado contexto, mas isso não isenta essa pesquisa de contribuir na produção de conhecimento. Mesmo não sabendo qual for o foco, o pesquisador poderá estar familiarizado com a literatura sobre a proposta pesquisada para que possa propor questões relevantes e até então não investigadas. Diante disso, acreditamos que esse estudo está pautado nas características qualitativas, pois pretendemos através deste entender os fatos e acontecimentos no/do grupo de dança Corpore relacionados à educação estética e arte em dança, buscando para isso embasamento bibliográfico.

Esta pesquisa pode ser classificada também como descritiva, pois será analisado se os diálogos possíveis entre dança, educação estética e arte têm relevância social para a comunidade acadêmica e geral, especial a comunidade do município de Jataí - GO. De acordo com Gressler (2004), a pesquisa descritiva descreve os acontecimentos de uma sociedade ou área especifica com intuito de avaliar, comparar e interpretar os fenômenos dessa população. A descrição das informações relacionadas aos indivíduos pesquisados se dará através das revisões bibliográficas e estas bibliografias serão utilizadas durante todo o desenvolvimento desta pesquisa. Ainda segundo Gressler (2004, p. 131), “a revisão bibliográfica possibilita uma melhor posição para se interpretar os resultados de um novo estudo permitindo a realização de interpretações teóricas e comparações úteis, [...]”.

Na pesquisa de campo será buscado um aprofundamento na realidade da sociedade pesquisada, e para isso realizaremos uma pesquisa participante. Severino

(2007) relata que a pesquisa de campo tem como objetivo investigar os acontecimentos no ambiente em que ocorrem. Compreendemos que em uma pesquisa de campo recolhe os dados naturais, como percebidos pelo pesquisador e na pesquisa participante, segundo Demo (2004, p.23), "[...] não pode apenas saber pensar; tem de estar fundada no saber pensar. E é disto que se trata: saber pensar e intervir juntos."

Os sujeitos serão os oito componentes do grupo de dança Corpore inseridos na CAJ/UFG do curso de Educação Física e a coordenadora do grupo, perfazendo um total de nove sujeitos de pesquisa. O local de coleta de dados será a sala de dança do referido curso e outros diversos locais onde acontecerem apresentações do grupo. Utilizaremos como coleta de dados as observações que serão efetuadas durante os encontros e/ou apresentações do grupo Corpore, para a obtenção de aspectos da realidade, possibilitando meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos. Nestas observações, estaremos coletando informações utilizando tanto o diário de campo como as filmagens do respectivo grupo. Também utilizaremos ainda a entrevista semi-estruturada direcionada aos componentes, a coordenadora e a alguns expectadores em momentos de performance do grupo, contendo perguntas sobre a respectiva temática.

Ao final da pesquisa serão confrontados os dados obtidos pela bibliografia que será utilizada durante todo o processo de pesquisa, a entrevista semi-estruturada e as observações, para em seguida serem esclarecidos e apresentados em um trabalho monográfico. Torna-se necessário dizer, que esta pesquisa será realizada durante o ano letivo de 2012 da CAJ/UFG, no qual é também o período de atividade do grupo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: Introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

DEMO. Pedro. Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Líber, 2004.

FREIRE, Ida Maria. Dança-educação: O corpo e o movimento no espaço do conhecimento. Cadernos Cedes, ano XXI, nº53, abril / 2001.

GONZÁLES, Fernando Jaime, FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). Dicionário crítico de Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2005.

GRESSLER, Lori Alice. Introdução à pesquisa: projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2004.

HARTMANN, Luciana. Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 125-153, julho/dezembro 2005.

MARQUES, Isabel A. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. Sala Preta Eca/USP, n. 2, ano I, 2002.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. Motriz, volume 3, n. 1, junho/1997.

MENDES, Miriam Garcia. A dança. São Paulo: Ática, 2001.

PRADO, Iara Glória Areias Prado; FARHA, Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis; LARANJEIRA, Maria Inês. Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Ensino de quinta a oitava series – ARTE. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: Um fato nas escolas de São Paulo. Caderno Cedes, ano XXI, n° 53, abril/2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Rubens Alves da. Entre artes e ciências: a noção de performance e drama no campo das ciências sociais. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 35-65, jul./dez. 2005.

VALLE, Flávia Pilla do. Movimento humano e abordagens contemporâneas de criação artística: uma leitura em dança. Canoas, UNICAMP, 2007. Disponível em: http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/C%EAnica/dan%E7a/MOVIMENTO%20HUMANO%20 E%20ABORDAGENS%20CONTEMPOR%C2NEAS.pdf. Acesso em 20 de maio de 12.

PROJETO "DANÇA-ARTE-EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA"[12]: CONCEPÇÕES E AÇÕES QUE CONSTROEM HISTÓRIA

Ailine Moreira Lehnhart, Anielson Da Silva Messias, Andreliza De Assis Nolasco, Hellen Jaqueline Marques, Reinária Rodrigues, Joseney Rondon

Resumo

Este trabalho tem como objetivos apresentar as concepções de dança e educação que permeiam o projeto "Dança-Arte-Educação no processo de formação humana" da UFMS, Campus do Pantanal, e promover o debate acerca da relevância da relação dança-arte-educação na formação dos sujeitos. Partimos da compreensão de que a dança é uma linguagem artística repleta de significados que, aliados à estética, possibilita a expressão de concepções de mundo. Concluímos que a dança enquanto arte-educação tem papel fundamental na reflexão crítica da realidade e na constituição de valores sócio-culturais, contribuindo com o desenvolvimento criativo e expressivo dos indivíduos, possibilitando o agir transformador.

Palavras-chave: Práxis; Dança; Cultura Corporal

Introdução

Este trabalho parte das experiências desenvolvidas no projeto "Dança-Arte-Educação no processo de formação humana" da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (CPAN), com apoio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE) e do Programa de Extensão Universitária (ProExt) - MEC/SESu. O projeto insere-se na área das ciências humanas e sociais e busca vincular a pesquisa, ensino e extensão tendo a dança como eixo do processo de formação dos sujeitos envolvidos.

Neste trabalho procuramos apresentar as concepções de dança e educação que permeiam o projeto, problematizar o papel da dança em nossa sociedade e contribuir para a formação na área da dança/arte/educação de nossa região. Além de ampliar as referências

[12] Fontes Financiadoras: Programa de Extensão Universitária (ProExt/ 2011-2012) – MEC/SESu. Programa de Apoio à Extensão Universitária (PAEXT/2012) – PREAE/UFMS.

educacionais, através das discussões dos processos de ensino e aprendizagem desta manifestação artístico-cultural, por meio da socialização e reflexão crítica.

Acreditamos que a dança assume papel fundamental em nossa sociedade, pois, na perspectiva da arte-educação, possibilita a expressão de sentimentos e idéias, que por sua vez, permitem ao ser humano intervir em sua própria realidade.

Ao longo da história observamos que todos os povos, desde a Antiguidade, cultivavam formas expressivas, como as danças, os jogos e as lutas. Na Grécia antiga, a dança era considerada divina, dos deuses, e por ser tão importante, antes mesmo de lutar, os homens deviam primeiramente saber dançar. Há relatos que os homens pré-históricos antes mesmo de polir a pedra já batiam os pés e as mãos, em diferentes ritmos e gestos, para se comunicarem, sendo assim, a mais antiga das artes praticada pelo homem (OSSONA, 1988). Portanto, a comunicação do ser humano pode acontecer por meio da dança, orientando sua própria capacidade de conhecer, compreender e agir.

Tais características corroboram com a ideia de que a dança pode contribuir para a formação do ser humano e apropriação crítica de seu desenvolvimento sócio-histórico.

Nesse sentido, o presente projeto busca oportunizar a todos os participantes do projeto um espaço para vivência, reflexão e ressignificação da dança enquanto cultura construída e acumulada historicamente pelo ser humano, relacionando-a com a realidade social e desvelando as múltiplas determinações que a constituem enquanto possibilidade artística e de educação.

O projeto atende crianças, adolescentes e jovens das redes públicas de ensino de Corumbá e Ladário/MS, adultos da comunidade e acadêmicos da UFMS/CPAN. O mesmo é desenvolvido juntamente com o UNO Grupo de Dança - CPAN/UFMS, criado a partir do projeto 'Laboratório Contemporâneo para a Educação do Movimento Corporal', da UFMS/CPAN e desenvolvido ao longo dos anos de 2006 a 2010. O referido projeto envolveu professores e acadêmicos do CPAN, bem como colaboradores da comunidade externa, e contribuíram para despertar o olhar crítico e investigativo para a dança em sociedade. Na primeira edição do projeto formou-se o UNO Grupo de Dança do CPAN/UFMS, que ao longo desses anos tem trabalhado, envolvendo acadêmicos de diversos cursos do CPAN: Educação Física, Pedagogia, Psicologia, Ciências Biológicas, Letras, entre outros.

Princípios na relação dança-educação

A dança é fruto de conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade e historicamente acumulados, fazendo parte da materialidade corpórea do ser humano. No

contexto atual, a dança está presente em todos os ramos da cultura[13] com as mais diferentes dimensões, tais como: dança de salão, de rua, moderna, afro, contemporânea, folclórica, clássica, entre outras.

Apesar desta imensa diversidade e possibilidades que a dança apresenta, há inúmeros pesquisadores que apontam para a desvalorização da dança nos contextos de ensino (MARQUES, 2010; SARAIVA e FIAMONCINI, 2009; STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006).

Na educação básica, ou até mesmo nos cursos de formação superior, em especial nas licenciaturas que têm como objetivo o ensino das artes e da educação física, encontramos um currículo diminuto em relação ao ensino da dança. Atualmente algumas concepções presentes no senso comum trazem a falsa ideia de que "quem faz arte não precisa de faculdade, logo, quem faz dança não precisa de curso superior" (STRAZZACAPA, 2006, p. 12). Esta desvalorização dos processos de ensino-aprendizagem da dança acaba, por sua vez, permitindo que determinados pré-conceitos se fortaleçam. Desta forma a dança torna-se restrita e seu ensino empobrecido, quando muito é parte de datas e eventos festivos nas escolas. Neste momento, cabe destacar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a dança é conteúdo obrigatório nas escolas de ensino fundamental e deve estar atrelada ao ensino de artes e educação física.

Dança e educação, coordenadas, torna possível, no processo ensino-aprendizagem, o estímulo e expansão da criatividade, sensibilidade, imaginação e o agir transformador. Essa compreensão do papel educativo da dança é possível ao considerarmos a mesma enquanto parte da cultura e, portanto, da prática social humana.

> "Um objeto cultural seja ele um objeto material, como, por exemplo, um utensílio doméstico, seja ele um objeto não-material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser empregado de uma determinada maneira (o fato de que o objeto cultural tenha, muitas vezes, mais de uma função não altera a regra de que sua existência está necessariamente ligada à prática social)" (DUARTE, 2004, p.48).

[13] Aqui nos referimos ao conhecimento referente à cultura popular, de massa e erudita, às quais não iremos abordar neste artigo.

Sendo assim, a dança, enquanto arte-educação deve ter como um de seus objetivos problematizar a prática, entendendo-se enquanto uma área de conhecimento que tem em seu corpo teórico uma finalidade: Proporcionar a apropriação de conhecimentos construídos historicamente pela humanidade (bem como determinados historicamente) e, assim, provocar a reflexão para o agir humano. Pois, "[...] a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano" (DUARTE, 2004, p. 48).

O trabalho que construímos através deste projeto na UFMS/CPAN, e que ora apresentamos, é uma tentativa de desmistificar determinados paradigmas sobre o ensino da dança e de valorização de seu papel na formação humana dos sujeitos. Pois, acreditamos que enquanto manifestação artística seja possível aproximar e conjugar a dança à educação, relacionando-as e oferecendo à sociedade e, principalmente, aos profissionais da educação, uma compreensão crítica do ato de educar e do ato de aprender.

Dança-Arte-Educação: concepções e ações

Nas ações deste projeto desenvolvemos a dança contemporânea como objeto de ensino, compreendendo que a mesma possibilita a experimentação de diferentes técnicas corporais para o processo de aprendizado, criação e composição, confrontando-a e dialogando com outras perspectivas e estilos de dança. Neste processo procuramos articular o movimento a outros conceitos como tempo e espaço, a partir das proposições de Rudolf Laban (1991), dançarino e pesquisador conhecido por trabalhos pioneiros no "estudo da dança", ou coreologia.

Em nosso trabalho não nos pautamos na experimentação do movimento pelo movimento, mas sim, na descoberta de possibilidades do se movimentar, na experimentação dessas possibilidades e na análise das mesmas dentro do contexto em que a experimentamos. O que nos permite articular três eixos durante este processo: a criação, transformação e compreensão da dança.

De acordo com a autora Isabel Marques,

> "A relação do movimento com os outros aspectos da dança faz com que ela se transforme em arte, pois estamos criando relações

> simbólicas e significativas entre aquele que interpreta o movimento e o meio" (2010a, p. 29).

Diante disso, partimos da compreensão de que a dança é uma linguagem artística repleta de significados que, aliados à estética de um conjunto de signos (MARQUES, 2010b), possibilita a expressão de determinadas concepções de mundo, tanto no ato de dançar quanto na apreciação da dança. Afirmamos com isso que não é possível pensarmos a dança enquanto arte, dissociada da realidade em que cada sujeito vive, das idéias e sentimentos que estão impregnados em seu ser e que refletem em seus corpos em movimento. Se considerarmos a dança alheia à estes aspectos, sua prática perde sentido e esvazia-se de significados.

Portanto, para além de pensarmos uma relação entre dança, arte e educação, temos a pretensão de tornar indissociável a educação em dança e a educação através da dança. Sendo que,

> "a educação *através* da dança estaria assumindo outro sentido no mundo de hoje: não mais centrada no aluno e em suas experiências pessoais de emoção e expressão, [...], mas *centrada na sociedade* e nas relações que podem se estabelecer entre ela, o aluno e a dança" (MARQUES, 2001, p. 76).

Concordamos com a autora Isabel Marques (2010b) ao afirmar que as relações entre arte, ensino e sociedade são essenciais para a formação de "leitores" de mundo e de dança, e ainda, que estas relações são interdependentes, ou seja, não há um vértice mais ou menos importante. No entanto, ao considerar a "leitura de mundo" como fator importante para o se fazer e aprender dança, destacamos o caráter histórico e social que a dança, enquanto cultura corporal, carrega. Ou seja, precisamos considerar as múltiplas determinações e transformações que a mesma promove no processo de formação humana.

Tal concepção nos leva a compreender a importância do diálogo com outras áreas do conhecimento, tais como, a história, filosofia, psicologia, sociologia, antropologia, as diferentes formas de arte, as políticas públicas, a formação de professores, entre outras.

Além disso, este projeto baseia-se nas orientações presentes no Projeto Pedagógico Institucional da UFMS, que, aprovado por meio da Resolução COUN Nº 27 de 07 de maio

de 2009, prevê a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão "para garantir uma formação centrada no aluno como sujeito do processo em sintonia com o cenário no qual está inserido" (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, p.26, 2009).

A partir de tais reflexões quanto às concepções que norteiam nosso projeto, passamos a apresentar os espaços e ações que são desenvolvidas ao longo do mesmo:

a) Grupo de estudos e pesquisas;

Entendemos que compreender a dança e a educação em nossa sociedade, é um esforço de articular os diferentes campos do conhecimento que nelas interferem e por elas são determinados, como a História, a Filosofia, a própria Arte e a Ciência.

Não obstante, vivemos em tempo de desvalorização do conhecimento científico-teórico-acadêmico e, em contrapartida, de supervalorização do fazer, da prática cotidiana (DUARTE, 2003; 2006). Como já afirmamos anteriormente, o senso comum não raramente faz referência à falta de necessidade de teoria/conhecimento científico para se dançar, ou mesmo, para se apreciar a dança.

Sendo assim, de modo que pudéssemos contribuir ainda mais para a formação de seus integrantes, a partir de 2011, o projeto, além de oferecer um espaço para a experimentação e vivência da dança, formou um grupo de estudos e pesquisas em dança, arte e educação.

A existência deste grupo tem como principais objetivos desvelar e problematizar a dança de forma a valorizar a *práxis* neste processo, ou seja, a relação entre teoria e prática, além de promover a apropriação do conhecimento científico/teórico/acadêmico e a produção de novos conhecimentos através da experiência estética, reflexão crítica, debates e pesquisa.

b) Encontros para aulas práticas de dança;

As aulas práticas de dança buscam fornecer subsídios para os processos criativos dos integrantes. Isabel Marques (2010b) denomina de processo criativo "aquele que não está previamente traçado, o processo que pode se inventar em seu próprio trajeto, almejando ou não um ponto de chegada, que por sua vez, também é transitório" (p. 154).

As aulas se desenvolvem a partir dos seguintes eixos: 1. A identificação/reconhecimento/socialização dos conhecimentos provenientes da experiência – prática social; 2. O aprendizado e experimentação de técnicas corporais sistematizadas; 3. Nova síntese a partir da criação/reelaboração do conhecimento.

Para tanto, não temos como princípio metodológico a repetição a-crítica e mecânica de técnicas pré-existentes, mas sim, a apropriação crítica das mesmas, enquanto produtos

histórico-culturais, como instrumentalização para a elaboração de novas catarses. Tal encaminhamento metodológico tem como aporte teórico as contribuições da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003) e opõe-se às concepções tradicionais de ensino e àquelas veiculadas pela mídia.

Percebemos em muitos contextos uma visão estereotipada da dança, onde a dança ou é clássica, com bailarinos perfeitos, selecionados, ou deve ser coreografada, com todos dançando igualmente os mesmos movimentos, sem, contudo, os próprios dançarinos participarem dos processos de elaboração e criação dos mesmos. Tal realidade não permite o desenvolvimento da criatividade, expressão, socialização e senso crítico como conhecimentos essenciais para se dançar, o que faz com que a dança perca suas características educativas e artísticas. Pois, "os meios de comunicação de massa são o oposto da obra de pensamento que é a obra cultural – ela leva a pensar, a ver, a refletir. As imagens publicitárias, televisivas e outras, em seu acumulo acrítico, nos impede de imaginar" (MATOS, 1993, p. 71).

Nossa intenção é que cada participante saiba reconhecer estas diferentes concepções de dança e que saibam criar e recriar movimentos dando novos sentidos e significados para ato de dançar.

c) Aulas de dança para alunos das escolas públicas;

Percebemos que no cotidiano das escolas a dança é tratada de forma muito limitada, se comparada à hegemonia que o esporte tem como conteúdo disciplinar. O momento da dança, em muitos casos, só ocorre nas datas comemorativas e a mesma não é valorizada quando desvinculada destes eventos.

Diante desse cenário, a experiência extensionista dos primeiros cinco anos do projeto "Laboratório para a Educação do Movimento Corporal", apontou a necessidade de continuidade e ampliação dos espaços e atividades desenvolvidas para a difusão e problematização da dança em nossa região. Pois, compreendemos que estes espaços são fundamentais para a socialização de um conhecimento que ainda é restrito em muitos contextos e para a maioria da população, corroborando assim com o papel social da Universidade.

Em 2012 ampliamos nossas ações junto à comunidade oferecendo oficinas de dança para crianças e jovens das redes públicas de ensino, no intuito de contribuir socialmente com o acesso à uma outra concepção de dança, diferente daquela mercadorizada e reproduzida pelos meios de comunicação de massa. Assim, as concepções de mundo, ser humano e educação que norteiam este trabalho, são também diretrizes para os planejamentos e intervenções nos espaços de ensino da dança para a comunidade externa à UFMS.

As aulas práticas têm permitido aos alunos que representem com movimentos corporais, idéias, coisas, fatos que estão presentes no meio em que vivem. As crianças aos poucos exploram suas potencialidades, reconhecendo diferentes ritmos e técnicas corporais. Esperamos com as aulas proporcionar a experimentação de movimentos individuais, com um companheiro ou com o grande grupo; a criação de suas próprias composições coreográficas e; a expressão de pensamentos e sentimentos.

O projeto atende em média 40 alunos das escolas públicas de Corumbá, além dos integrantes da comunidade que fazem parte do UNO – Grupo de Dança da UFMS. As aulas são gratuitas e oferecidas nas próprias dependências do CPAN.

d) Ensaios e apresentações de coreografias.

Ao final de cada ano, temos como objetivo organizar, produzir e apresentar um festival de dança gratuito para o público de Corumbá e Ladário, com a participação do grupo de dança da UFMS e da comunidade. Com isso, buscamos democratizar o acesso à dança em nossa região, valorizando a cultura popular e a contribuição de cada integrante/dançarino para a construção desta história.

Desde 2007, o UNO – Grupo de Dança da UFMS produziu cinco espetáculos de dança: Cidadãos Dançantes: em cena no palco e na vida... (2007); Shibumi: Simplicidade (2008); Gaia: Mãe Terra (2009); Verbo: Palavras em Movimento (2010); 5º Ato: Intenções e Acasos... (2011).

Cada espetáculo traz como pano de fundo uma temática que busca, através da linguagem da dança, expressar ideias e possibilitar um espaço de formação através da apreciação da arte. Os espetáculos são sínteses de estudos, pesquisas e práticas desenvolvidas ao longo de todo ano e, mais do que isso são frutos das contribuições de cada integrante e colaborador que se somam ao projeto em diferentes momentos.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, nos preocupamos em apresentar e refletir a dança enquanto manifestação histórico-cultural, portanto parte determinante e determinada pela realidade social (SOARES, et al, 1992). Sendo assim, acreditamos que a mesma tenha papel fundamental na formação de sujeitos mais críticos e expressivos.

No entanto, apesar de seus potenciais criativos, expressivos e críticos, a dança, enquanto meio e fim na educação, pode ser espaço de reprodução de sistemas e padrões, ou mesmo, prisão de sentidos, sentimentos e ideias. Sendo assim, a seleção de objetivos, metodologias, problematizações e perspectivas para o ensino e aprendizagem da dança, é

fator fundamental para a definição do caráter educativo que aplicamos à dança nos diferentes contextos. Não basta pensarmos um projeto de educação em dança possibilitando aos sujeitos "subsídios para improvisar, compor, fazer repertórios e comentários críticos sobre apresentações de dança" (MARQUES, 2010, p. 76), há que se priorizar conjuntamente uma educação pela dança, para que alunos e professores estejam engajados consciente e socialmente à realidade através da dança.

Construir, desconstruir, aprender, criar, reelaborar, refletir, pesquisar, debater, expor, criticar, transformar. Possibilidades que esperamos desenvolver com este projeto, que em sua essência vem de encontro à concepção de dança mercantilizada, vista somente como um apanhado de técnicas e movimentos esvaziados de reflexão e distanciados da realidade.

Desde 2006, as experiências e ações desenvolvidas na UFMS por parte deste projeto, envolveram professores e acadêmicos do CPAN, bem como colaboradores da comunidade externa, e contribuíram para despertar o olhar crítico e investigativo para a dança em sociedade. As ações geraram produções tais como: monografia de conclusão de curso, publicações em Anais de eventos, apresentações artístico-culturais, apresentações de trabalhos científicos, acervo de fotos e dvds dos espetáculos gratuitos realizados ao público de Corumbá e Ladário/MS.

A intenção é irmos além de tudo isso, que possamos perceber, sentir a dança como expressão do e através do movimento, do sentimento, e não apenas reprodução de passos sem qualquer fundamento. Essa preocupação com o ser humano que sente, pensa e age é que nos remete pensar a formação humana para a autonomia dos sujeitos.

> "Imaginação e criatividade são, então, pontos fundamentais em um projeto de educação que tenha como objetivo a formação de pessoas que não apenas aprendam os conhecimentos elaborados pela humanidade como verdades absolutas e imutáveis, porém que saibam refletir e que se sintam capazes de interferir sobre esse conhecimento, reelaborando-os" (FIAMONCINI e SARAIVA, 2006, p.98).

Para tanto, concluímos que a dança enquanto arte-educação tem papel fundamental na reflexão crítica da realidade e na constituição de valores sócio-culturais, contribuindo com o desenvolvimento criativo e expressivo dos indivíduos, possibilitando o agir transformador.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cad. CEDES, abr 2004, vol. 24, nº 62, p. 44-63.

_____. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

_____. Vigotski e o "aprender a aprender". Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

FIAMONCINI, Luciana e SARAIVA, Maria do Carmo. Dança na Escola: a criação e a co-educação em pauta. In: KUNZ, Elenor. (org.) Didática da Educação Física 1. 4ª ed. Ijuí: Ed. UNIJUÏ, 2006.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Boletim Oficial de Atos Administrativos. Ano XXI, nº 4559. Campo Grande, 2009. Disponível em: ftp://ftp.editora.ufms.br/pub/bs2009/Maio/BS%204559.pdf. Acesso em: 31 de julho de 2012.

LABAN, Rudolf. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1991.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Ensino de dança hoje: textos e contextos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Linguagem da dança: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010b.

MATOS, Olgária. A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Ed. Moderna, 1993.

OSSONA, Paulina. A educação pela dança. São Paulo: Summus, 1988.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOARES, Carmem Lucia et al. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

STRAZZACAPPA, Márcia. A dança e a formação do artista. In: STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

O FUTEBOL ENQUANTO ELEMENTO DE MANIFESTAÇÃO CULTURAL ENTRE OS GUARANI-NHANDEVA DE DOURADOS

Letícia Berloffa Rodrigues[14]

Resumo: O futebol, presente em diversas culturas do mundo, é prática apreciada pelos índios guarani. Não diferente a isso, entre os guarani-nhadeva da aldeia Jaguapiru, localizada no município de Dourados-MS, a relação com essa prática esportiva é significativa e ao mesmo tempo crescente. Ao trabalhar o universo do futebol, a partir da cultura guarani, pretendemos observar a forma como essa prática esportiva é abordada nesta etnia, analisando como se constrói a identidade guarani também no futebol. Assim, nossa pretensão é compreender o significado desta modalidade esportiva e a "magia futebolística" representada na aldeia Jaguapiru.

Palavras-chave: Futebol; Indígena; Dourados

Abstract: The football, present in many world cultures, practice is appreciated by guarani natives. Not unlike this among the guarani-nhadeva Jaguapiru the village, located in the city of Dourados-MS, the relationship with this sport is significant and growing at the same time. When working the universe of football, from the guarani culture, we intend to observe how this sport is covered in this race, looking at how identity is constructed also in the guarani football. Thus, our intention is to understand the meaning of this sport and the "magic football" Jaguapiru represented in the village.

Keywords: Football; Native; Dourados

Introdução

Muitos são os projetos de pesquisas que analisam a prática esportiva enquanto elemento de manifestação cultural nas sociedades, em especial o futebol. Faz-se necessário

[14] - Graduada em História – licenciatura e bacharelado - pela UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados; aluna regular do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em História pela mesma instituição.

o estudo dessa temática para a compreensão da representação desse esporte, que é considerado *paixão nacional* [15] entre os brasileiros.

No que concerne ao futebol entre os indígenas do Brasil, percebe-se que é preciso ainda desenvolver pesquisas mais específicas, menções sobre índios atraídos pelo futebol, especialmente no Brasil. Parte significativa do que se sabe sobre o assunto vêm de relatos jornalísticos, documentos de ações indigenistas, depoimentos de indivíduos ou comentários ligeiros de pesquisadores interessados em outros temas (Vianna, 2008, p.28).

Melani (1999, p.86) compreende que o futebol *possibilita o humano; um instante no*

qual o homem está presente por inteiro, com todas as suas sensações e inclusive sua razão.

Nessa perspectiva, pode-se considerar os enquadramentos que Melani aponta como razão utilitarista totalitária, subjugando no futebol todas as dimensões sentimentais. Percebe-se, que o ato de "jogar" sobressai às expressões humanas do jogador. Assim, consideramos que as técnicas esportivas elaboradas e praticadas nos campos indígenas têm um papel fundamental nesse processo de análise da prática do futebol, pois elas tornam-se um mecanismo essencial para que o jogador desenvolva suas próprias habilidades.

Em síntese, nossa proposta é a observação dos jogos entre os guarani-nhandeva e a análise de entrevistas concedidas por jogadores e incentivadores do esporte. Para o desenvolvimento de nosso trabalho, utilizamos obras recentemente publicadas sobre o assunto, que serviram de base para a construção da nossa pesquisa. Dentre elas, podemos citar AQUINO (2002) *Futebol, uma paixão nacional*, SILVA (2006) *A taça do mundo é nossa! O futebol como representação da nacionalidade* e VIANNA (2008) *Boleiros do Cerrado*.

---

[15] - Conferir AQUINO, Rubim Santos Leão de. *Futebol, uma paixão nacional*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. Nesta obra o autor refere-se a "paixão nacional" como um esporte de dimensão histórica e mutante que, após resistências de classes, apresenta uma crescente popularidade e cai no gosto do povo brasileiro.

Com esse método, pudemos analisar algumas concepções atribuídas à prática do futebol entre os indígenas, especificamente aquelas voltadas às perspectivas projetadas no esporte e a ocupação do tempo indígena.

Portanto, a finalidade desta pesquisa foi trabalhar as concepções da prática do futebol entre os guarani-nhandeva a partir de jogos e experiências relatadas pelos próprios jogadores indígenas, construindo, assim, uma história contada a partir da experiência do próprio índio.

O futebol entre indígenas

No Brasil, é comum imaginar o futebol como esporte, inicialmente, destinado às elites, que caiu no gosto das camadas sociais menos favorecidas. Entretanto, o futebol inserido na cultura indígena é pouco associado entre estudiosos e pesquisadores.

É possível aceitar o seguinte argumento de Vianna (2008, p. 29): [16] *a adesão indígena à linguagem do futebol e do esporte em geral é fenômeno complexo e multifacetado, sobre o qual a reflexão concentrada existente é pouca*. Tais leituras indicam que há um enorme fosso entre a articulação de políticas públicas e projetos esportivos nas comunidades indígenas.

No que diz respeito à prática do futebol entre os indígenas do Brasil, percebe-se que é preciso ainda desenvolver pesquisas mais específicas,

> menções sobre índios atraídos pelo futebol, especialmente no Brasil, são numerosas. Quase tudo o que se sabe sobre o assunto vem de relatos jornalísticos, documentos de ações indigenistas, depoimentos de indivíduos ou comentários ligeiros de pesquisadores interessados em outros temas (Vianna, 2008, p.28).

[16] - Cf. VIANNA, Fernando de Luiz Brito. *Boleiros do Cerrado*: Índios Xavantes e o Futebol. São Paulo: ANNABLUME, 2008.

Ainda segundo Vianna, que abordou o futebol entre os xavante, poucos estudos sobre o futebol entre os povos indígenas privilegiam uma investigação sistemática, com referência às discretas exceções de trabalhos provisórios que mencionaram a temática[17]. Considerando que os materiais disponíveis, em sua maioria, não favorecem bases interpretativas e comparativas, verificamos que o futebol está em toda parte, no cotidiano de muitas sociedades. Para o autor, no imaginário da cultura futebolística brasileira, há muitas associações com a palavra *índio – atacar como um índio* que transmite a idéia de bons corredores indígenas[18]. Vianna (2008. p.26) diz:

> As relações entre índios e futebol merecem observações em, no mínino três domínios. Primeiro representações e associações simbólicas que, no interior da cultura esportiva contemporânea, são suscitadas pelos índios, seus jogos, suas eventuais condições de esportistas e todo o intricado imaginário que ainda costuma torná-los, de modo alternado ou combinado, como "nobres guerreiros", "primeiros brasileiros", "homens livres e naturais", "inocentes como crianças", "selvagens" – no que seria o oposto, em certos sentidos sempre atualizados, de "nós". Segundo, a promoção de eventos que levam a reunir-se nas cidades e demonstrar para públicos urbanos suas habilidades em jogos ditos "tradicionais" e em práticas esportivas mundialmente difundidas, com destaque para o próprio futebol… Terceiro, os significados dessa modalidade e de outros jogos e esportes para os próprios índios, domínio em que não se pode desconsiderar nem as especificidades de povos indígenas distintos, nem suas semelhanças e história em comum.

Diante dos apontamentos expostos por Vianna, notamos que o futebol não se configura como prática estritamente local. É preciso considerar a circunscrição de grupos

---

[17] Entre as menções da relação dos indígenas com o futebol destaquem-se os Altenfelder Silva (1949) e Oberg (1949), em referência aos Terenas-MS, Reis (2001) que tratou do esporte no caso xerente (TO) e Fassheber (1999) que divulgou estudos referente ao futebol entre os Kaingang de Palmas-PR.

[18] Sobre a linguagem popular do futebol na cultura futebolística brasileira, ver CAPINUSSÚ, José Maurício. A linguagem popular do futebol. São Paulo: Ibrasa, 1988.

étnicos e sociais. Desse modo, a compreensão do futebol como um esporte praticado entre os indígenas de todo o Brasil, configura-se um tema complexo, tornando-se necessário a concentração de um grupo étnico.

Nosso estudo, seu título já o indica, trata em específico dos guarani-nhandeva da aldeia Jaguapiru de Dourados/MS. E nesse contexto, buscamos compreender a forma como esta prática esportiva é abordada e como se constrói a identidade[19] guarani também no futebol.

A prática do futebol entre os guarani-nhandeva da aldeia Jaguapiru de Dourados/MS.

Um dos grandes desafios encontrados por profissionais que atuam na área da Pesquisa Histórica é utilizar coerentemente suas fontes. Trata-se de uma enorme responsabilidade o fato de se trabalhar com fontes históricas, pois uma fonte, além de ser vista como objeto de estudo específico de uma pesquisa, tem como objetivo auxiliar no desenvolvimento e conclusão de um estudo que resulta de inúmeras indagações do autor. Ressaltamos ainda a variedade de fontes possíveis para diversos estudos científicos e compreendermos a complexidade que o historiador encontra ao buscar fontes históricas.

Por muito tempo os pesquisadores contemplaram apenas as fontes escritas, principalmente os documentos chamados oficiais, porém ao se trabalhar as fontes históricas, nos deparamos com um rol de possibilidades que avançam os documentos escritos, trazendo novas perspectivas do que possa ser fonte histórica.

A esse respeito Carla Bassanezi Pinsky (2009, p. 07) afirma que *a história se utiliza de documentos, transformados em fontes pelo olhar do pesquisador*.

---

[19] Identidade é entendida aqui como um capital simbólico de valorização positiva ou negativa do ser humano que precisa adaptar-se e ser reconhecimento socialmente. Trata-se da necessidade de acreditar em algo positivo a que o indivíduo possa se considerar como pertencente. A esse respeito ver, PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 90-91.

É preciso compreender a vastidão do espaço das fontes históricas e considerar a utilização de novas alternativas que possam ser utilizadas como aliadas nas pesquisas históricas. No âmbito dos tradicionais documentos impressos podemos considerar inúmeros papéis, como nos apresenta Pinsky (2009, p. 07) *O historiador e suas fontes* disponibiliza, uma gama variada de textos que discutem diferentes conjuntos documentais e suas formas de utilização pela História.

Entre as possibilidades de utilização de fontes, encontramos as cartas, diários, literatura, fotografias e entre diversas outras possibilidades que possam ser classificadas a partir do olhar do historiador e destacamos a história oral como fonte fundamental na investigação do espaço do futebol na comunidade indígena.

Baseados em obras de estudiosos sobre a prática do futebol no Brasil, como Eliazar João da Silva, Fernando de Luiz Brito Vianna, entre outros, desenvolvemos um trabalho de pesquisa no qual analisamos a prática do futebol entre os guarani-nhandeva na aldeia Jaguapiru, localizada no município de Dourados/MS.

Ao trabalhar o universo do futebol, a partir da cultura guarani, observamos a forma como essa prática esportiva é abordada nesta etnia. Aspectos do cotidiano foram levados em consideração, uma vez que, buscamos verificar como o futebol interfere nas relações pessoais e nas práticas habituais do dia-a-dia. Entre as questões verificadas, analisamos quais perspectivas o futebol oferece aos seus jogadores, bem como à comunidade na qual eles se inserem.

As regras do jogo e a forma de condução da modalidade esportiva também foram analisadas, bem como o tempo e espaço disponibilizados para as partidas de futebol.

Com esse método, pudemos analisar vários assuntos relacionados à prática do futebol, especificamente aqueles voltados ao estudo de identidade cultural.

No caso desta pesquisa, que utiliza a história oral como fonte de pesquisa, ressaltamos alguns cuidados por parte do pesquisador.

Já houve muitas classificações para a expressão *história oral.* Alguns já a classificaram como método, técnica e teoria (Penna, 2005, 235p.). No entanto, há um consenso no meio acadêmico em classificar a mesma como uma metodologia de pesquisa. Conforme Alberti (2005, p.155),

> A História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente.

A História Oral produz narrativas de memória, de identidade. Neste sentido, *a dependência da memória, em vez de outros textos, é o que define e diferencia a história oral em relação a outros ramos da História* (FENTRESS; WICKHAM, 1992, *apud* ERRANTE, 2000, p. 142).

Antoinette Errante, afirma que o historiador precisa ser crítico e criterioso em relação à memória do entrevistado e orienta elaborar um roteiro de indagações que devem ser seguidos durante uma entrevista e considerar ainda, determinados imprevistos que possam surgir do decorrer da gravação, como a demonstração de emoção afetiva e a tentativa de fuga do tema por parte do entrevistado.

Silveira (2007, p. 04) enumera dez importantes observações na produção de entrevistas na História Oral,

> 1. Ter consciência de que não existe neutralidade do pesquisador desde a escolha pelo tipo de entrevista a qualquer outro instrumento de coleta de dados ou fontes. 2. Respeitar os princípios éticos e de objetividade na pesquisa, lembrando que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões. Todas as conclusões são provisórias, pois podem ser aprofundadas e revistas por pesquisas posteriores. 3. pesquisador não deve se apropriar da entrevista somente como uma técnica de coleta de dados, mas como parte integrante da construção do objeto de estudo. 4. A entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida,

> isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação. Dar preferência a perguntas mais abertas e um roteiro flexível. 5. Reservar um tempo relativamente longo para a realização da entrevista. 6. Durante a entrevista é válido ter um diário de campo onde se possa fazer anotações das reações, posturas e impressões do entrevistado, dificuldades nas informações obtidas, o que provocaram suas lembranças, novidades nas informações ou conteúdo, informações obtidas em off, etc. 7. uso de elementos que evoquem a memória do entrevistado como fotografias, recortes de periódicos e menção a fatos específicos podem facilitar o desenvolvimento do trabalho. 8. Construir fichas que organizem e orientem as futuras fontes orais. Deve-se privilegiar dados como o nome do entrevistado, número da entrevista que vai representar dentro do universo da pesquisa, idade do entrevistado, endereço, local onde foi gravada a entrevista, nome do entrevistador, idade, profissão, religião, datas das entrevistas realizadas com o informante, em que fitas (previamente numeradas) estarão gravadas as entrevistas, em que páginas da transcrição se encontrarão referências a determinados temas e se há alguma restrição ao acesso das informações. 9. No início da entrevista, gravar informações como: nome do entrevistado, do(s) entrevistador (es), data, local e finalidade do trabalho. 10. Providenciar um Termo de Consentimento Informado.

Diante disso, observa-se a necessidade de cautela no uso da História oral enquanto fonte histórica. Entretanto, a prudência não se restringe apenas ao uso da História oral, o historiador precisa ser cuidadoso ao utilizar qualquer fonte histórica. Um cuidado inicial que o historiador deve ter é verificar a autenticidade da fonte e se ela realmente contribuirá para a pesquisa. No caso da nossa pesquisa, as entrevistas com jogadores tornaram-se fundamentais para o processo de identificação da prática do futebol na cultura guarani. Através das transcrições das gravações, analisamos o espaço dedicado ao futebol dentro de uma cultura tão rica como a dos guarani-nhandeva da aldeia Jaguapiru. Nesse aspecto, buscamos compreender a representação do futebol no lazer e na sociabilidade desse grupo. Ainda, um espaço de catarse e como o futebol pode auxiliar no combate às drogas e à violência.

A partir dessas indagações, podemos problematizar nossa pesquisa e utilizar a história oral como importante complemento no desenvolvimento da nossa análise.

Obras como *A taça do mundo é nossa!:* o futebol como representação da nacionalidade (Silva, 2006) e *Boleiros do Cerrado*: índios xavantes e o futebol (VIANNA, 2008) contribuíram como base intelectual para o início da pesquisa, e na construção de um entendimento primário sobre o futebol no Brasil e em outras sociedades indígenas.

A prática do futebol entre as crianças e adolescentes – "Unidos da Jaguapiru"

Para boa parte dos brasileiros apreciadores de futebol, todo dia é "dia de jogo", e o domingo é o tão esperado dia das rodadas nacionais. Na aldeia Jaguapiru o futebol se destaca às terças e quintas-feiras, são esses os dias de treino da "Unidos da Jaguapiru".

O time oficial sub-15 da aldeia, "Unidos da Jaguapiru", nasceu em meados de 1998 a partir do esforço do indígena Gerson de Souza Silva, conhecido como "Gersinho". Destacado apreciador do futebol e jogador de times estaduais carregava o sonho de crescer profissionalmente no futebol. Mas alguns obstáculos na vida pessoal impediram a realização deste objetivo, porém a vontade de ter o futebol como parte de sua vida continuava vivo. Decidiu que o seu sonho poderia se realizar a partir de outros jovens indígenas da aldeia. Esse ex-jogador de futebol decidiu seguir treinando os meninos guarani-nhandeva da aldeia, com a esperança de um dia ver seus jogadores se destacarem nos campos afora.

A "escolinha de futebol" recebe crianças de oito a quinze anos. Duas vezes por semana esses meninos se encontram em um campo improvisado para treinar e aperfeiçoar a prática do futebol. A experiência de vida do treinador serve de motivação para as crianças. O sonho de todos os meninos é viajar e conhecer o futebol além dos campos da aldeia.

Os dias de treinos são aguardados com ansiedade, ali os meninos podem desenvolver suas habilidades e trocar experiências com o treinador.

Para participar dos treinos o indígena precisa cumprir alguns requisitos, como estar matriculado na escola e procurar obedecer as ordens dos pais dentro de casa. Essas são regras que o treinador exige com muito rigor.

Durante o tempo que o indígena treina na "Unidos da Jaguapiru" o treinador tenta incluí-lo em testes e seleções para times estaduais e bons frutos já foram colhidos desses treinos, como é o caso do jogador do Itaporã Futebol Clube Geanderson Fernandes Machado, atual lateral esquerda do time sub-18, treinou na "Unidos" e a partir do trabalho de Gerson de Souza Silva, o atleta já treinou e atuou em vários clubes estaduais, como o Operário Atlético Clube (Dourados-MS), Clube Desportivo Sete de Setembro (Dourados-MS) e Esporte Clube Águia Negra (Rio Brilhante-MS).

Geanderson Fernandes Machado traz consigo, como maior herança da "Unidos da Jaguapiru", o orgulho de ser indígena. A valorização de sua cultura e suas raízes é outro ponto muito trabalhado na escolinha de futebol.

Em 2011 seis crianças, na idade de nove anos, foram selecionadas para treinar no "Operarinho" de Dourados[20], enfatizando mais uma vez o excelente trabalho desse treinador que incentiva as crianças e jovens da Jaguapiru a valorizarem o esporte.

O treinador relata, em entrevista concedida, em treze de setembro de dois mil e onze, que a motivação para os treinos parte de uma – segundo o treinador - realidade da aldeia Jaguapiru que, frequentemente, perde seus jovens para as drogas. O treinador relata, ainda, que ao completar 15 anos um jovem jogador do time precisou abrir mão de sua vaga nos treinos e semanas depois descobriu-se que este jovem teria cometido suicídio.

Percebe-se, que o trabalho da escolinha de futebol "Unidos da Jaguapiru" é fundamental para a sociedade indígena, bem como para o crescimento individual do jovem, porém, muito ainda deve ser feito. Um programa de incentivo para esses jovens jogadores

[20] Entende-se por "Operarinho" o time de base do Operário Atlético Clube de Dourados-MS que treina crianças e jovens de 8 a 16 anos.

que precisam abandonar a escolinha aos quinze anos, ou até mesmo, novas categorias de times, com normas e objetivos, que abrigue esses meninos.

O trabalho que Gerson de Souza Silva tem feito até aqui é admirável, visto que o treinador trabalha voluntariamente, e muitas vezes necessita interromper o treino para executar suas atividades domésticas. Seu sonho é conseguir atuar profissionalmente como treinador desses meninos. A manutenção da escolinha é feita pelo treinador, que utiliza recursos próprios, contando as vezes com a colaboração da comunidade indígena na aquisição de bolas e outros materiais indispensáveis à prática do futebol. Não há uma ajuda governamental e nem apoio fixo de nenhuma instituição. Podemos dizer que, a partir disso, a "Unidos da Jaguapiru" sobrevive com todas as dificuldades que se apresentam.

Segundo o treinador, mais do que descobrir grandes jogadores, a "Unidos da Jaguapiru" tem como objetivo afastar os seus indígenas das drogas e outros agravantes que rodeiam a aldeia[21].

Observa-se que o futebol traz perspectivas não apenas aos jogadores, mas a comunidade indígena em geral. Essas perspectivas ultrapassam as questões sócio-econômicas, que buscam a profissionalização e o reconhecimento dos atletas dentro e fora da comunidade, mas na contribuição do esporte enquanto importante elemento no combate às drogas e às práticas violentas e ilícitas disseminadas, principalmente, pelos jovens e adultos.

A infraestrutura e apoio ao esporte

Durante o tempo em que estivemos desenvolvendo este trabalho com os jogadores guarani-nhandeva, observamos que a prática do futebol possui as mesmas regras e normas esportivas dos campos não indígenas, diferenciando apenas a formação de times e

[21] Em entrevista cedida, Gerson de Souza Silva afirma que, *se esses meninos não se envolverem no caminho das drogas e tiverem um rumo certo na vida, um emprego decente, o objetivo será conquistado, e se dali surgir um grande jogador famoso, que se dê bem na vida, aí é lucro*. Em 13-09-2011.

competições entre os grupos étnicos. Sobre isso, associamos a afirmação de Vianna (2008. P. 31):

> O fato de ser indígena, precisamente, essa vida social poderia levar a supor, por força de um velho imaginário, que estaremos diante de algo exótico à percepção e à consciência do homem ocidental contemporâneo. Entretanto, um futebol que aparecesse transfigurado em seus sentidos costumeiros, evocando imagens fáceis de selvageria, primitivismo,dimensões místicas, sobrenaturais, ou mesmo merecedor de ser logo caracterizado como ritualizado, fica longe destas páginas… Dentro ou fora dos limites estritos do campo de jogo, são semelhantes aos daqueles como qual gostando ou não, estamos familiarizados – das "peladas" assistidas ou praticadas, da televisão, dos estádios.

Nesse contexto buscamos identificar a estrutura dos campos destinados aos jogos de futebol e constatamos que os campos usuais encontram-se em precário estado de conservação, assim como o campo da escolinha de futebol Unidos da Jaguapiru que possui gramado com falhas graves.

No decorrer de nosso trabalho, conhecemos a Vila Olímpica Indígena. Trata-se de um projeto do governo federal muito divulgado pela mídia no ano de 2011.

Constatamos, através de informações da comunidade indígena e através de notícia divulgada no Portal Brasil - informativo *on line* do Ministério dos Esportes (09 de maio de 2001) que nesta data, inaugurou a primeira Vila Olímpica Indígena do país, fundada com o propósito de contemplar o esporte nas aldeias indígenas do município de Dourados. Índios Guarani-nhandeva, Kaiowá e Terena ganharam um complexo esportivo, o que permitiu projetar perspectivas de um futuro melhor aos seus jovens, incentivados pelo esporte, em especial o futebol, tão apreciado entre os indígenas de Dourados-MS.

A Vila Olímpica Indígena possui infraestrutura cujo valor do investimento é aproximado em R$ 1,7 milhões do Ministério do Esporte. Se, antes, os indígenas contavam apenas com um campo de terra "batida" para praticar o futebol, passou a possuir um complexo esportivo com campo de futebol oficial e quadra de futebol *society* e ainda pista

de atletismo e quadra de vôlei. A área de 29 mil metros quadrados que abrange a Vila Olímpica Indígena na divisa entre as aldeias Bororó e Jaguapiru foi doada por indígenas que também projetaram ali a esperança de novos incentivos aos seus jovens e a comunidade em geral.

Com uma construção de grande nível e a aposta do incentivo por parte do Governo Federal e Estadual a Vila Olímpica Indígena era considerada a grande obra capaz de mudar o cenário da aldeia Jaguapiru. Entretanto, o sonho indígena de progredir através do esporte ficou imóvel, junto à grande construção da "Vila" que encontra-se fechada.

Indígenas das aldeias Jaguapiru e Bororó reclamam da inacessibilidade ao uso da Vila Olímpica, tornando os antigos campos de terra batida, a única alternativa para praticar o futebol.

Em meados de novembro de 2011, algumas denúncias sobre o funcionando da Vila Olímpica Indígena foram divulgadas em informativos *on line* no estado de Mato Grosso do Sul. Artigos publicados no site Campo Grande News foram compartilhados por outros informativos on line, repercutindo ainda em *sites* e *blogs* de projeção nacional, como o Portal G1 das empresas Globo[22].

Essas denúncias enalteceram uma revolta há muito tempo construída no interior da comunidade indígena, que por falta de incentivos e recursos que privilegiem a manutenção da estrutura olímpica, ainda não contemplaram de fato os benefícios que uma obra como esta pode agregar à sua comunidade.

Incentivo familiar e questões sociais

---

[22] Tais denúncias são encontradas nos sites: Campo Grande News, http://www.campograndenews.com.br/artigos/vila-olimpica-indigena-de-dourados-sem-pai-e-sem-mae. Acesso em 14 out 2011; Dourados News, http://www.douranews.com.br/dourados/item/22111-inaugurada-e-ainda-ociosa-vila-ol%C3%ADmpica-ind%C3%ADgena-agora-procura-um-gestor-nacional. Acesso em 01 set 2011. Portal G1, http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2011/07/impasse-prejudica-funcionamento-da-vila-olimpica-indigena-em-ms.html. Acesso em 01 set 2011;

Durante o campeonato estadual do Mato Grosso do Sul pudemos observar os lances de jogadores indígenas que tiveram a oportunidade de crescer no futebol. Clubes como o Ubiratan Esporte Clube (Dourados-MS), Clube Desportivo Sete de Setembro e o Itaporã Futebol Clube dispõe do talento de jogadores guarani.

Geanderson Machado Fernandes, atualmente com 17 anos, guarani-nhandeva nascido na aldeia Jaguapiru, compõe o time sub-18 do Itaporã Futebol Clube e orgulha-se ao mencionar a sua origem indígena. Seus pais, não diferente, emocionam-se ao falar filho que saiu da aldeia Jaguapiru em busca de novas oportunidades no futebol profissional. Esse jovem pode ser considerado um privilegiado entre os demais indígenas, pois nem todos os pais incentivam seus filhos a seguirem carreira no futebol. Alguns pais, com medo do preconceito e represálias que seus filhos possam sofrer longe da aldeia, não os incentivam a jogar o futebol que hoje é considerado esporte auxiliar na luta contra as drogas na aldeia Jaguapiru.

O alcoolismo e o vício em outras drogas ilícitas são agravantes sociais. Nesse contexto, pais e jovens buscam no futebol uma forma de ocupação e ainda a possibilidade de afastar os vícios da comunidade. Apesar dessa concepção não atingir uma maioria, pois alguns pais guarani-nhandeva proíbem seus filhos de jogarem futebol, o “gosto pela bola” é enfatizado nas atitudes dos indígenas voluntários que se dispõem a organizarem os times e os jogos.

Na Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu, localizada na aldeia Jaguapiru, as aulas de Educação Física são aguardadas pelos alunos com grande ansiedade. Pois é nesta aula que as crianças e jovens podem brincar e praticar um dos esportes favoritos entre os guarani: o futebol.

Considerações Finais

Realizamos esta pesquisa tendo como principal objetivo investigar as concepções da prática do futebol entre os guarani-nhandeva de Dourados/MS, sem se prender

exclusivamente às técnicas de jogo praticadas, mas sim abordando o espaço do futebol dentro da cultura guarani, a partir da análise de jogos e relatos de experiências esportivas e através de entrevistas concedidas por indígenas envolvidos com o futebol na aldeia Jaguapiru.

Nosso trabalho baseou-se principalmente em observar/compreender a prática do esporte e relacioná-lo à cultura guarani. Simultaneamente, buscamos perceber a importância das atividades esportivas no cotidiano guarani-nhandeva.

Percebemos, neste trabalho, que é difícil observar uma nova realidade sem buscar aspectos comparativos do cotidiano do próprio pesquisador. Sendo assim, tornou-se fundamental esquecer as partidas tradicionais já conhecidas para observar os jogos na aldeia e considerar todas as dificuldades encontradas, como a estrutura dos campos e dos treinos.

Mas o que precisamos ter em mente é que o índio, assim como o jogador não índio projeta no futebol uma série de oportunidades para o seu crescimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, é de se supor que o treinador cultive, preserve e transmita aos seus atletas os valores básicos de sua cultura e da sociedade, tais como a defesa dos seus modos e costumes, o apreço pela família, o respeito aos símbolos da comunidade indígena, a preocupação com o meio ambiente, o combate à violência e às drogas, etc.

Assim como em diversas sociedades, o esporte ocupa positivamente a mente das crianças e jovens, dificultando o acesso às drogas, entre outras práticas ilícitas.

É comum ainda que os pais que possuem problemas com alcoolismo não incentivem os seus filhos a praticarem o esporte, por total falta de apoio e motivação.

Em nossa pesquisa procuramos conhecer a realidade familiar de cada jogador entrevistado observado, para compreender se o jogador tem incentivo familiar para a prática do esporte e encontramos alguns aspectos positivos no que diz respeito a

proximidade com a família. Porém, observamos as histórias de muitos pais que proibiram seus filhos, considerados excelentes jogadores, de praticarem o esporte.

Como vimos no trabalho de Vianna (2008), relatado neste trabalho, concluímos e reafirmamos que a prática do futebol entre os indígenas deve ser concentrada nas etnias, de forma que seja possível considerar os elementos culturais de cada uma delas. E o que é mais importante, é o fato de relacionar as referências culturais e relações que compõe a vida social indígena.

Diante do resultado dos jogos que observamos, estamos plenamente convictos de que, o futebol é também, um espaço de catarse entre os guarani-nhandeva da aldeia Jaguapiru. No momento em que a bola está em campo, os problemas são temporariamente esquecidos e todos se igualam a jogadores, sejam estes crianças, adolescentes ou adultos. Esse esporte coloca em prática a democracia simbólica[23] em campo, pois nesse momento as regras valem para todos os jogadores.

Assim, admitimos que mesmo que esteja passando por um processo de transformação, a prática do futebol na aldeia Jaguapiru ainda requer muitas mudanças para que seja considerado forte aliado no combate ao uso de drogas e ás práticas ilícitas. Para que isto ocorra, é necessário que o Estado e instituições assumam uma nova postura, principalmente em relação ao apoio na manutenção da estrutura física da Vila Olímpica Indígenas, aos times formados entre os indígenas e à educação escolar.

Diante de tudo o que vimos, sabemos que é indiscutível que o futebol seja considerado como manifestação cultural pelos guarani-nhandeva. Essa manifestação possibilita a busca de novas perspectivas e experiências na vida dos jogadores indígenas. Assim, ao conduzir o futebol como importante prática esportiva auxiliar na qualidade de vida do indígena o esporte torna-se elemento de identidade indígena também no futebol.

---

[23] A esse respeito ver DAMATTA, Roberto. "Antropologia do óbvio: notas em torno do significado social do futebol brasileiro". *Revista USP. Dossiê Futebol*, 22, São Paulo, 1994.

REFERÊNCIAS

AGOSTINO, Gilberto. *Vencer ou morrer.* Futebol, geopolítica e identidade nacional. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In PINSKY, Carla B. (Org.). *Fontes históricas.* São Paulo: Contexto, 2005.

ALTENFELDER, Fernando Silva. *Mudança cultural dos Terena*. Rev. dos Mus. Paulista, N.S., 3, São Paulo, 1949.

AQUINO, Rubim Santos Leão de. *Futebol, uma paixão nacional*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2002.

CALDAS, Waldenyr. *O pontapé inicial*. Contribuição à memória do futebol brasileiro. Tese de livre doscência. São Paulo: ECA/USP, 1988.

CAMPOS, Ivo. *Vila Olímpica Indígena de Dourados: Sem 'pai e sem mãe'!* Dourados, 2011. Disponível em http://www.campograndenews.com.br/artigos/vila-olimpica-indigena-de-dourados-sem-pai-e-sem-mae. Acesso em 14 out 2011;

CAPINUSSÚ, José Maurício. *A linguagem popular do futebol*. São Paulo: Ibrasa, 1988.

COSTA, Márcia R. da et al (orgs.) *Futebol: Espetáculo do século*. São Paulo: Musa Editora, 1999.

DAMATTA, Roberto. "Antropologia do óbvio: notas em torno do significado social do futebol brasileiro". *Revista USP*. *Dossiê Futebol*, 22, São Paulo, 1994.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizacional*. 2ª vol. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

ERRANTE, Antoinette. “Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar” *in História da Educação/ASPHE*. Pelotas: Editora da UFPel, N.º 8, Set. 2000, p. 140-174.

FASSHEBER, J.R. A Noção de Força entre os Kaingang de Palmas/PR: uma Antropologia do Corpo. Trabalho apresentado ao Grupo de Sociologia e Antropologia do *7º Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa*, Florianópolis,1999.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. 49ª Ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. *Sociologia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.

GIL, Gilson. O drama do "futebol-arte": o debate sobre a seleção nos anos 70. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo: ANPOCS, n. 25, ano 9, junho de 1994, p. 100-109.

GIULIANOTTI, Richard. *Sociologia do futebol.* Dimensões históricas e sociológicas do esporte das multidões. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

GUEDES, Simoni L. *O Brasil no campo de futebol.* Estudos antropológicos sobre os significados do futebol brasileiro. Niterói: EDUFF, 1998.

HOBSBAWN, Eric. *A Era dos Impérios*. 1875-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MANHÃES, Eduardo Dias. *Política de esportes no Brasil*. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MATTOS, Cláudia. *Cem anos de paixão*: uma mitologia carioca no futebol. Rio de Janeiro: Ed. ROCCO, 1997.

NEGREIROS, Plínio J. L. de. "Futebol nos anos 30 e 40: construindo a identidade nacional". In COSTA, Márcia Regina (org.) *Futebol, espetáculo do século*. São Paulo, 1999.

OBERG, Kalervo. "The Terena and the Caduveo of Southern Mato Grosso". *Publication of the Institute of Social Anthropology of the Smithsonian Institution*, Washington, 9, 1949.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. *O Brasil dos imigrantes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

PENNA, Rejane Silva. *Fontes Orais e historiografia – avanços e perspectivas*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005.

PERRY, Valed. *Futebol e Legislação*. Rio de Janeiro: Vitória,1973.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Roberto. *Futebol*: ideologia do poder. Petrópolis: Vozes, 1984.

REZENDE, Geraldo. A Vila Olímpica e o silêncio de alguns. Campo Grande, 2011. Disponível em: http://www.campograndenews.com.br/artigos/a-vila-olimpica-e-o-silencio-de-alguns. Acesso em 17 nov 2011.

RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Por uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998.

SEVCENKO, Nicolau. "Futebol, metrópoles e desatinos" in: *Revista USP: Dossiê Futebol*. Número 22, 1994.

SILVA, Eliazar João da Silva. *A taça do mundo é nossa!* O futebol como representação da nacionalidade. Governador Valadares: Ed. Univale, 2006.

_____. Bola na Rede – *O futebol em São Paulo e no Rio de Janeiro*: do amadorismo à profissionalização. Assis: UNESP/Dissertação de Mestrado, 2000.

VIANNA, Fernando de Luiz Brito. *Boleiros do Cerrado*: Índios Xavantes e o Futebol. São Paulo: ANNABLUME, 2008.

VIANNA, Luiz Werneck. *Liberalismo e sindicato no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

VINHA, M., ROCHA FERREIRA, M.B. Esporte entre os índios Kadiwéu. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 24, p. 145-158, 2003.

VOGEL, Arno. "O momento feliz. Reflexões sobre o futebol e o ethos nacional" in: DAMATTA, Roberto (org.). *Universo do futebol. Esporte e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

Outras fontes utilizadas

Vídeos

TV Campo Grande Oficial. *Vila Olímpica Indígena de Dourados*. 06 maio 2011.

Proveniente do Canal da TV Campo Grande Oficial. <URL>

http://www.youtube.com/watch?v=iKIwOUUZ7lw&feature=related. Acesso em 29 jul 2011.

TV Esporte. Inauguração da primeira vila olímpica indígena no Brasil. 12 maio 2011. Proveniente do Canal da TV Esporte. Ministério do Esporte. <URL> http://www.youtube.com/watch?v=mJJ4HiJ45HM&feature=related. Acesso em 29 jul 2011.

TV Morena. *Impasse prejudica funcionamento da Vila Olímpica Indígena em MS*. 28 jul 2011. Proveniente do Portal G1. <URL> http://g1.globo.com/mato-grosso-do sul/noticia/2011/07/impasse-prejudica-funcionamento-da-vila-olimpica-indigena-em-ms.html. Acesso em 29 jul 2011.

CULTURA E DANÇAS MATO-GROSSENSES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE CUIABÁ

Gutemberg Santana Xavier[24]
Marcos Roberto Godoi (RME-Cuiabá)[25]

Resumo: *O objetivo deste trabalho foi compreender a cultura e danças mato-grossenses na prática pedagógica de uma professora de Educação Física. Realizamos um estudo de caso com uma professora que atua em uma escola municipal de Cuiabá. As danças presentes em sua prática pedagógica foram: siriri, cururu, rasqueado, chorado e dança dos mascarados. Ela utiliza várias estratégias pedagógicas, desenvolve o projeto "Beleza tem raízes", trabalha de forma interdisciplinar e vinculada ao Projeto Político Pedagógico da escola, e sua prática pedagógica fundamenta-se na perspectiva crítico-superadora e multicultural.*

Palavras-chave: Cultura. Danças. Prática Pedagógica. Educação Física.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa baseia-se no estudo da prática pedagógica de uma professora de Educação Física (EF), que se destaca na Rede Municipal de Educação (RME) de Cuiabá-MT, pelo seu trabalho com a cultura e as danças mato-grossenses. Esta professora desenvolve o projeto "Beleza tem raízes" e organiza, por iniciativa pessoal, desde o ano de 2000, o Encontro Interescolar de Dança e Cultura da Cidade Educadora (EIDANCCE)[26].

De acordo com Fensterseifer e Silva (2011), a EF escolar vive uma espécie de transição no tocante a sua prática pedagógica, que pode ser caracterizada como um movimento de aproximação dessa área com os propósitos da escola, buscando construir uma prática não mais centrada no exercitar-se, mas na aquisição de novos conhecimentos relacionados à Cultura Corporal de Movimento. Além disto, como componente curricular seria papel da EF problematizar a cultura corporal de movimento prática e teoricamente. Práticas pedagógicas que ousam materializar essa referida concepção de EF são entendidas como práticas "bem sucedidas" ou "inovadoras".

---

[24] Acadêmico do 6º semestre do curso de Educação Física da FAUC/AUM.
[25] Professor de EF da Rede Municipal de Educação de Cuiabá. Mestre em Estudos da Linguagem (UFMT).
[26] A comunidade escolar apoia a organização do evento, os recursos para organização são levantados, na maioria das vezes, através de promoções e vendas de picolés. Porém, em uma edição o evento foi organizado com apoio da Lei Estadual de Incentivo à Cultura e em outra edição com o dinheiro de um prêmio.

Com base nestas considerações, o objetivo desta pesquisa foi compreender a cultura e as danças mato-grossenses na prática pedagógica de uma professora de EF. Para consecução deste propósito, realizamos um estudo de caso com uma professora que se destaca na RME de Cuiabá pelo seu trabalho com a cultura de MT, em especial, com as danças regionais[27]. A pesquisa de campo aconteceu no mês de março de 2012. Utilizamos um questionário e um roteiro de entrevista semiestruturado para coleta de dados. Não foi possível fazer observações das aulas devido à indisponibilidade de tempo por parte dos pesquisadores, mas a professora nos disponibilizou alguns documentos sobre seu trabalho para consulta: Memorial, Projeto "Beleza tem raízes", fotografias e vídeos. Isto nos permitiu ter o acesso ao registro de projetos pedagógicos desenvolvidos ao longo de três anos (2009, 2010 e 2011).

2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Segundo informações em seu memorial e no questionário, a Professora Preciosa[28] nasceu em Lins-SP, no dia 27 de outubro de 1958. Ela tem 53 anos de idade, é negra, solteira e não tem filhos. Quando criança gostava de ir ao circo com seus irmãos para ver as acrobacias dos trapezistas. De uma família numerosa, aos seis anos ficou órfã de pai, que era dedicado à família, e foi um bom jogador de futebol, influenciando o seu gosto pelo esporte. Ela sempre foi empenhada nas práticas esportivas como corrida, salto em distância e voleibol, mas não pode se dedicar muito em função do trabalho.

Com muito esforço, aos vinte quatro anos ela entrou na Faculdade de Educação Física de Lins (FEFIL), e ganhou uma bolsa de estudos parcial para representar a faculdade como atleta. Neste período, participava de encontros musicais nos saraus da cidade, e gostava de ouvir as bandas marciais e as orquestras. Preciosa se formou em 1987, mas devido a dificuldade para conseguir trabalho em sua cidade natal, se mudou para Cuiabá, e logo começou a trabalhar em várias escolas e academias.

No ano de 1999 a professora foi aprovada no concurso público da RME de Cuiabá. Em 2003 conseguiu a ampliação do seu vínculo de trabalho de 20h para 40h semanais. Desde então, ela trabalha somente em uma escola e leciona para 16 turmas, do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, aspecto que permite um maior envolvimento em um único local

[27] Isto não quer dizer que a professora trabalhe somente com o conteúdo dança, ela nos mostrou um projeto de inclusão muito interessante, com outros conteúdos da EF.
[28] Nome fictício para não permitir sua identificação.

de trabalho. Outro ponto que merece destaque é que a professora pesquisada trabalha na mesma escola há dezessete anos.

2.1. Dança, cultura, formação inicial e continuada

A professora relatou na entrevista que na sua infância e adolescência não teve vivência com a dança na escola, ou fora dela. Na sua formação profissional inicial também não teve muito contato com a dança, o currículo era mais técnico/esportivo. Conforme Betti e Betti (1996), um grande número de professores de EF que trabalha nas escolas teve como modelo de formação o currículo tradicional-esportivo, que enfatiza as disciplinas "práticas", especialmente as esportivas, nas quais o graduando deveria executar e demonstrar habilidades técnicas e capacidades físicas.

A professora participou de um curso de especialização, que foi uma parceria da RME de Cuiabá com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Neste, ela teve a oportunidade de aperfeiçoar a sua prática pedagógica, e começou a entender como trabalhar com a dança na escola. Ela destacou a influência da abordagem crítico-superadora nesta formação e em sua prática:

> (...). E muitas pessoas até hoje se baseiam, como eu, eu não só me baseio no livro Coletivo de Autores, mas em outros também, como Vygostsky, e tem outros que eu vou buscando, como alguns específicos de dança e da cultura afro. Mas a base do meu trabalho ainda é o Coletivo de Autores, aonde você busca, você valoriza o que a criança tem, o que ela trás pra você, dentro da proposta da EF e dentro da proposta da escola **(Professora Preciosa).**

Esta especialização, bem como a fundamentação teórica (em livros da EF, dança e cultura afro) contribuíram para constituir os saberes da professora, mas não só isto, a vida cultural da professora também colabora para a sua prática pedagógica. Ela relatou que costuma assistir filmes sobre questões raciais, dança, culturas e religiões de diferentes povos, e ainda:

> Me relaciono com artista local, regional, frequento festas religiosas, lançamento de livro, teatro infantil, enfim procuro respirar cultura em todos os momentos que posso, não desperdiço meu tempo com programas que não contribui com a

> minha proposta de vida. Considero que essa consciência é fator primordial para enriquecer a minha prática pedagógica **(Professora Preciosa)**[29]**.**

Além disto, a professora é aberta a experimentação de outras linguagens em sua prática pedagógica:

> (...) eu fiz uma mostra de fotos para as crianças, das mulheres negras de Vila Bela da Santíssima Trindade e afro-bolivianas. Então é um trabalho do fotógrafo Mário Friedlander de Cuiabá, que é um fotógrafo premiado internacionalmente, faz fotos maravilhosas! Então eu procuro me inteirar, não só com a cultura de MT, com as pessoas que trabalham com a cultura, mas eu procuro também me envolver com a universidade. Quando eu vou num evento eu procuro trazer assim uma motivação para minha sala de aula. Eu procuro buscar esses parceiros **(Professora Preciosa).**

Percebe-se o diálogo da professora com a cultura e a utilização de diferentes linguagens no seu trabalho. Ela destaca também a importância das parcerias e o envolvimento com a universidade, sendo que vivenciar a cultura é uma motivação para a sua prática pedagógica. Conforme Sacristán (1992, p. 66), "o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre os professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e contexto social a que pertencem".

De acordo com Popkewitz (apud. SACRISTÁN, 1992), o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de alterá-la, implica a compreensão de três níveis ou contextos diferentes: o contexto pedagógico (das práticas em sala de aula, que definem as funções que dizem respeito aos professores), o contexto profissional dos professores (com um modelo de comportamento profissional, com um saber técnico que legitima as suas práticas) e o contexto sociocultural (que proporciona valores e conteúdos considerados importantes). Assim, pode-se dizer que o contexto sociocultural exerce uma influência importante no trabalho da professora Preciosa.

2.2. Os princípios metodológicos da prática pedagógica com a dança

Sobre os princípios metodológicos do seu trabalho com a dança, seja nas aulas de EF ou no grupo de dança, no projeto "Beleza tem raízes", ela diz que:

---

[29] A professora tem um grande acervo de CDs, DVDs e livros na escola, muitos ganhos de artistas locais.

> Eu vou do princípio que a criança já tem algo em comum (seja com a dança ou não), algo da sua vivência, do seu bairro, do seu contato com a família, do seu contato com as festas religiosas, que aqui em Mato Grosso são muito comuns. A criança demonstra o conhecimento que ela tem da dança afro, então a partir daí que eu vou transmitir, demonstrar, ensinar outro conhecimento mais específico, ou mais científico sobre a dança. Se estamos trabalhando a dança afro, quando pergunto se ela tem conhecimento de dança afro, eu deixo ela demostrar o que sabe. Que movimento é esse, mesmo que esteja errado, eu dou essa oportunidade para que ela possa demonstrar. Então damos outros encaminhamentos como: pesquisas, diálogos, estudo de campo, buscamos construir um novo conhecimento. Trabalhando o conteúdo contextualizado quanto a sua origem e significado, consequentemente permitirá que a criança observe e identifique a sua verdadeira identidade **(Professora Preciosa).**

Do ponto de vista metodológico, o confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico selecionado pela escola (saber escolar), é fundamental para a reflexão pedagógica porque instiga o aluno a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Podemos identificar esta intencionalidade na prática pedagógica em foco.

A professora sempre parte da cultura e dança local/regional. No aniversário de Cuiabá (08 de abril), ela prioriza e sensibiliza as crianças para as danças como o cururu[30], o siriri[31] e o rasqueado[32]. Ela vê também uma inter-relação das danças mato-grossenses com as culturas afro/indígena: "porque nós sabemos que a miscigenação da população cuiabana é branca e fortemente indígena e negra" (Professora Preciosa).

Preciosa relatou que muitas vezes as próprias crianças constroem a coreografia, ela divide grupos e estes demonstram os movimentos que já sabem, ou criam movimentos novos e ela só vai enriquecendo. De acordo com Gariba e Franzoni (2007), buscar uma prática pedagógica mais coerente através da dança consiste em possibilitar aos alunos expressarem-se criativamente, sem exclusões, tornando essa linguagem corporal

---

[30] O cururu é uma roda de cantoria e de dança só para homens, ao som de desafio cantado, com acompanhamento instrumental da viola de cocho e do ganzá. É a cantoria mais autêntica da baixada cuiabana, realizada em festas religiosas e populares. Uma das possíveis origens é a cerimônia funeral dos índios bororos (PINHO, 2010).

[31] Dança tradicional mato-grossense, sua origem ainda é discutida, devido à mescla afro-indígena-branca em MT. É dançada por homens, mulheres e crianças. O ritmo é alegre, com muito movimento e variações de coreografias e toadas. Os instrumentos musicais são viola de cocho, ganzá, mocho ou tamboril (PINHO, 2010).

[32] O rasqueado é um ritmo e dança regional das cidades ribeirinhas da bacia do rio Paraguai, muito presente na cultura popular cuiabana. Recebeu influência do siriri mato-grossense e da polca paraguaia, quando prisioneiros paraguaios ficaram confinados na margem direita do rio Cuiabá (hoje município de Várzea Grande), durante a Guerra do Paraguai (PINHO, 2010).

transformadora e não reprodutora. "O ensino da EF também tem um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40).

Preciosa percebe a influência da identidade no ritmo e corporeidade das crianças:

> Porque a questão nossa da identidade, falando um pouco mais assim da antropologia, nós trazemos o ritmo e o movimento, nós somos o povo negro, o índio, ele é riquíssimo na questão da corporeidade. Então é comum ver algum movimento da capoeira nas crianças, movimento do maculêlê, do siriri, do rasqueado, é comum. Então o professor a partir do momento que ele valoriza esse movimento, essa manifestação, junto com a criança ele consegue construir **(Professora Preciosa).**

A professora entende que é necessário trabalhar a questão da autoestima do negro e do índio, uma vez que o branco faz parte da cultura dominante. Então é preciso valorizar as culturas afro-brasileiras e indígenas, e fazer com que a criança entenda o contexto em que estão inseridas. Os estereótipos que as crianças veem na mídia, muitas vezes não permitem que elas se identifiquem com eles. Deste modo, a professora defende que:

> Então a escola tem que procurar dar possibilidade para que a criança se sinta neste contexto escolar. Que ao trabalhar uma cultura afro, ela vai estar trabalhando o que ela já tem da sua corporeidade, o que ela viu numa festa num determinado lugar aonde está o seu povo, a sua gente. Não a escola reproduzir o que ela viu no jornal ou viu na televisão, porque isto ela já tem de sobra, que a mídia faz isto muito bem. Então o nosso papel é praticamente reverter isso que colocam para as crianças de verdadeiro, de bonito, muitas vezes se ela se sente tão inferior, por que ela vai demonstrar um passo de dança afro? Por que ela vai dançar se ela não vê isso no jornal e na televisão. Então a escola tem uma obrigação, nós temos um dever a cumprir **(Professora Preciosa).**

A esse respeito, Santos (1997) destaca que a mídia mostra um padrão de beleza étnico-racial muito distante do negro. A invisibilidade nas posições de prestígio social e o desempenho de papéis subalternos contribuem para o desenvolvimento de um processo de auto-rejeição nos estudantes negros e de rejeição de seu grupo étnico-racial (SILVA, 2005). De acordo com Giroux (apud. NEIRA, 2008), os conhecimentos das camadas desprivilegiadas economicamente, dos afrodescendentes ou de muitos outros grupos, quando emergem, contestam o ponto de vista dominante. Por essa razão, a tematização do conhecimento popular no currículo potencializa novos métodos para dar importância e oportunidade para vozes divergentes.

Sobre o gosto musical da professora, ela procura separar as músicas de uma cultura popular mais genuína (como samba, chorinho, músicas latinas, regionais, folclóricas etc.), dos produtos da mídia/indústria cultural. Nos trabalhos escolares, ela procura investigar o que os alunos costumam ouvir, mas procura ampliar o repertório cultural dos alunos.

Além disto, a Professora Preciosa relatou que a cada ano tenta inovar e buscar algo importante que signifique o seu trabalho. As datas comemorativas são uma motivação para o seu trabalho com a dança. Conforme Brasileiro (2008), hoje é cada dia mais evidente a presença da dança nas escolas, em especial nos momentos festivos. No entanto, esta mesma dança presente nas festas, quase sempre é ausente nos componentes curriculares da EF ou Artes. Não podemos confirmar isto nesta pesquisa, pois não foi possível observar as aulas de EF.

2.3. Projetos pedagógicos interdisciplinares

De acordo com os dados do projeto "Beleza tem raízes", este surgiu da necessidade de desconstruir as atitudes racistas e preconceituosas na escola, e com o intuito de fortalecer as raízes do povo negro e autoestima das crianças. Ele está vinculado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que tem como princípios: a valorização da diversidade cultural e contempla a questão da igualdade racial, de gênero, o respeito às diferenças. O envolvimento da EF com o PPP da escola também é um dos princípios pedagógicos da perspectiva crítico-superadora.

A cada início de ano são escolhidos novos temas para o projeto com a comunidade escolar. Inicia-se nas aulas de EF, mas depois se desenvolve de forma interdisciplinar. Segundo a abordagem crítico-superadora, "é o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28).

A professora escolhe uma nova turma para participar do projeto a cada ano, mas o mesmo é aberto para outros estudantes. Os alunos do projeto são multiplicadores do conhecimento aprendido na comunidade escolar. A seguir, apresentaremos três subprojetos do projeto "Beleza tem raízes".

O subprojeto "A dança do chorado[33]" foi desenvolvido em 2009. A beleza desta dança despertou a curiosidade das crianças em querer saber como as garrafas se equilibram nas cabeças das dançarinas. Neste projeto[34] foram desenvolvidas as seguintes ações[35]:

---

[33] Dança afro de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT. Surgiu no período colonial quando escravos fugitivos ou transgressores eram aprisionados e castigados, e seus entes solicitavam o perdão e liberdade dançando o

a) Diagnóstico do conhecimento dos/as estudantes e comunidade escolar sobre a dança do chorado e seus significados; b) questionamentos e demonstrações sobre os movimentos e melodias da dança; c) vídeo sobre a dança; d) desenhos e exercícios envolvendo vários movimentos da dança; e) entre os/as estudantes do Ensino Médio, análise do conceito de cultura, padrões de comportamento, valores e crenças dos povos africanos; f) entre os/as estudantes do Ensino Fundamental, nas aulas de informática, pesquisas sobre a dança do chorado, aspectos históricos e culturais, com a elaboração de história em quadrinho; g) trabalhos de leitura e interpretação de textos sobre a cultura africana e afro-brasileira; h) nas aulas de física, geografia e artes, estudos sobre o equilíbrio, os espaços geográficos, culturais e artísticos; i) visitas aos pontos históricos da cultura africana e afro-brasileira no estado; j) apresentações para a comunidade escolar; k) palestras com a presença do Grupo de União e Consciência Negra; l) entrevistas e conversas com o Instituto Tereza de Benguela; m) formação de grupos de dança do chorado, com a presença e participação em encontros (BRASIL, 2010, p. 231).

Figura 1 – Dança do Chorado em Vila Bela da Santíssima Trindade-MT

Fonte: fotógrafo Mário Friedlander

chorado. As mulheres cantam um tema próprio e dançam equilibrando uma garrafa na cabeça, para mostrar que apesar da festança, ninguém está embriagado (PINHO, 2010).

[34] Trabalho premiado na categoria projetos pedagógicos, no "6º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero" (BRASIL, 2010).

[35] Constatamos a realização das atividades deste subprojeto e dos outros através de várias fotografias no projeto "Beleza tem raízes".

Figura 2 - Meninas dançando o chorado na escola

Fonte: Projeto Beleza tem raízes

Figura 3 – Aula de campo na comunidade quilombola em Vila Bela

Fonte: Projeto Beleza tem raízes

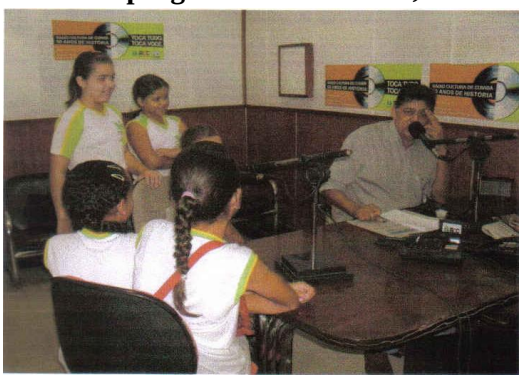
Neira (apud. NEIRA, 2008) destaca a necessidade de o professor não ser um visitante na cultura popular e a importância de pesquisar e aprofundar-se nos conteúdos da prática cultural tematizada, para melhor conduzir sua ação educativa. Além disso, no âmbito do multiculturalismo, alunos e professores assumem uma postura ativa de investigação *in loco* e com os representantes da comunidade. Tal como a professora pesquisada procura fazer com seus alunos, através das aulas de campo, pesquisas e vivências relacionadas à cultura e a dança tematizada na escola.

Em 2010 alguns alunos questionaram por que as rádios cuiabanas não tocam rasqueado. A partir deste problema foi desenvolvido o subprojeto "Nossos mestres do rasqueado, nossa herança musical", com os objetivos de propiciar um momento de conscientização, relembrando os mestres do rasqueado cuiabano e suas músicas.

As ações deste subprojeto foram: a) identificação dos mestres do rasqueado, de suas obras e as contribuições desses compositores na formação musical cuiabana; b) apresentações de cantos e coreografias de danças de rasqueado; c) entrevistas com amigos, familiares e moradores dos bairros onde os mestres nasceram; d) leitura, análise e interpretação de suas obras através de livros, documentos, fotografias, manuscritos; e)

exposição dos trabalhos para a comunidade escolar; f) visita à rádio Cultura de Cuiabá e participação ao vivo na programação; g) Apresentações de rasqueado na escola no dia 07 de abril de 2011 (Dia estadual do rasqueado) com a participação de artistas e cantores locais. Conforme o Coletivo de Autores (1992) é fundamental o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal, com o objetivo de compreender que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória.

Figura 4 – Entrevista no programa Cuiabanália, Rádio Cultura Cuiabá



Fonte: Projeto Beleza tem raízes

Figura 5 – Apresentações de artistas e músicos regionais na escola

Fonte: Projeto Beleza tem raízes

Em 2011 foi desenvolvido o subprojeto “Mulheres Alvorada, mulher pantaneira”. No início deste ano a escola levantou informações sobre a realidade dos alunos para a definição dos temas dos projetos pedagógicos da escola. As questões estavam relacionadas com: identidade, igualdade, valores, bairro, cidade, escola, comunicação, gênero, cultura e internet.

Tendo em vista o Dia Internacional da Mulher, a escola procurou identificar quais eram as mulheres de representatividade no bairro (Alvorada). Os alunos dos 5º e 6º anos realizaram uma pesquisa de campo que constatou que a maioria das mulheres do bairro é negra, que lutaram contra políticos e policiais na década de 70 pela posse de suas terras, assegurando seus direitos de cidadania. Para homenageá-las a escola organizou uma exposição de fotografias em preto e branco que foi muito apreciada pela comunidade.

Figura 6 – Pesquisa com mulheres representativas no bairro Alvorada

Fonte: Projeto Beleza tem raízes

Figura 7 – Exposição "Mulheres Alvorada" na escola

Fonte: Projeto Beleza tem raízes

Para o Coletivo de Autores (1992), os temas da cultura corporal estão inter-relacionados com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano e de renda etc. A reflexão sobre estes temas é necessária para possibilitar aos alunos entender a realidade social interpretando-a a partir de seus interesses de classe.

Na ocasião da mostra, houve uma reflexão sobre as lutas e as conquistas das mulheres em MT. Mencionou-se o fato histórico ocorrido em 1931 com a camponesa

Laurinda de Lacerda Cintra, conhecida como Doninha do Tanque Novo, no município de Poconé (região pantaneira). Para conhecer os contos populares e histórias sobre esta mulher, um grupo de alunos, pais e professores da escola participaram de uma aula de campo em Poconé, no dia 19 de março de 2011.

Na chegada em Poconé, o grupo da escola assistiu a dança dos mascarados[36].

Figura 8 – Dança dos mascarados em Poconé-MT

Fonte: Projeto Beleza tem raízes

Figura 9 – Alunos da escola com os dançarinos mascarados aos fundos

Fonte: Projeto Beleza tem raízes

Em seguida o pesquisador da vida de Laurinda, Walney de Souza Rosa, autor do livro "A fé e o fuzil", resumiu os fatos e relatos da trajetória de uma senhora vidente, guerreira e bondosa, que sofreu discriminação por ter casado com um homem negro e pobre e por ser uma líder em sua comunidade. Depois houve um almoço com comida

[36] Dança originária da contradança europeia, das danças indígenas e ritmos negros, com várias evoluções coreográficas. É dançada somente por homens mascarados, que se vestem com trajes masculinos e femininos. Além disto, usam chapéus com plumas, espelhos e outros adornos (PINHO, 2010).

típica. Após os estudantes ouviram depoimentos de filhos e amigos de Laurinda, que relataram que ela conquistou com sua fé e bondade os moradores daquele local, mas foi presa e torturada no período da ditadura de Vargas, por proporcionar esclarecimento político para a comunidade do Tanque Novo, contrário ao que o governo queria.

A esse respeito, Neira (2008) destaca que é preciso compreender a escola como espaço de luta pela validação de significados culturais, através do confronto entre a cultura escolar e a cultura popular. Uma vez que o universo cultural e identitário de crianças pertencentes aos grupos socialmente desfavorecidos é praticamente o ambiente familiar e local, pode-se afirmar que sua entrada na escola implica num intenso embate de culturas. Por isto, McLaren (apud. NEIRA, 2008) defende uma postura multicultural da escola pela inserção dos conhecimentos populares no currículo, como por exemplo, a tematização das práticas lúdicas familiares, das histórias orais, das biografias, das narrativas do povo, buscando a reconfiguração do conhecimento oficial.

Um bom ensino, na perspectiva do multiculturalismo é aquele que considera seriamente a vida dos alunos, abrindo espaços para a diversidade de etnias, classes sociais, gêneros das populações estudantis. É importante que os educadores investiguem e recuperem as experiências dos estudantes, analisando seus saberes, suas práticas culturais e as formas pelas quais suas identidades se inter-relacionam com essas manifestações. O multiculturalismo insiste que os professores desenvolvam essas experiências de tal maneira que sejam respeitadas por toda a coletividade (NEIRA, 2008).

Sendo assim, identificamos que a prática pedagógica da professora Preciosa fundamenta-se na perspectiva crítico-superadora e do multiculturalismo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi compreender a prática pedagógica de uma professora de EF com a cultura e danças mato-grossenses. As danças mais estudadas foram: siriri, cururu, rasqueado, chorado e dança dos mascarados. Ela utiliza várias estratégias pedagógicas, desenvolve o projeto “Beleza tem raízes”, trabalha de forma interdisciplinar e integrada ao PPP da escola. Além disto, sua prática pedagógica fundamenta-se nas perspectivas crítico-superadora e multicultural.

Conforme dados coletados na entrevista, a professora destaca que sua identidade étnica/racial de negra é bem definida. Este parecer ter sido um fator importante para o seu

desenvolvimento profissional, uma vez que dá atenção especial para as manifestações culturais do povo negro e índio em sua prática pedagógica.

Sobre as dificuldades enfrentadas em seu trabalho, a professora Preciosa disse que por tratar da cultura negra e indígena as pessoas não têm tanta tolerância. A própria escola e os professores muitas vezes não estão preparados. Quando fazem um trabalho, nem sempre as pessoas ou o poder público valorizam. Neste sentido, Esteve (1995) destaca que se o docente faz um trabalho de qualidade, dedicando mais tempo que seu horário de trabalho, é raro que se valorize o seu esforço suplementar.

A professora entende que é preciso trabalhar a autoestima do negro e do índio, e valorizar as culturas afro-brasileira e indígena, uma vez que o branco faz parte da cultura dominante. Mesmo que tenha o apoio da escola e da comunidade, seu trabalho nem sempre é reconhecido e valorizado. Ainda assim, a professora Preciosa nos disse que busca inovar seu trabalho a cada ano, gosta do que faz e por isto todos os momentos em sua carreira são significativos.

REFERÊNCIAS

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.

BRASIL. **6º Prêmio construindo a igualdade de gênero:** redações, artigos científicos e projetos pedagógicos vencedores 2010. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

BRASILEIRO, L. T. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, Rio Claro, 14, n. 4, p. 519-528, out./dez. 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 93-124.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. da. Ensaiando o “novo” em Educação Física Escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

GARIBA, C. M. S.; FRANZONI, A. Dança escolar: uma possibilidade de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 155-171, maio/ago. 2007.

NEIRA, M. G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 81-89, jan./jul. 2008.

PINHO, M. P. de. **Remedeia co que tem.** Cuiabá: Edição do autor, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-92.

SANTOS, L. H. S. dos. "Um preto mais clarinho..." ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 81-115, 1997.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.