



Colégio Brasileiro de **CIÊNCIAS DO ESPORTE**



**RENOVAÇÕES, MODISMOS
E INTERESSES**

X CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

**20 A 25 DE OUTUBRO DE 1997
GOIÂNIA - GOIÁS**

96
76a
02561
8557

ANAIS - VOLUME III

Patrocínio:



Ministério
Extraordinário
dos Esportes
INDESP



Apoio:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DE GOIÁS - ESEFEGO



SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO



Complementação da Apresentação dos Trabalhos do GTT.01

Educação Física / Esporte e Escola

**Devido a falha na edição dos Anais do
X CONBRACE, apresentamos a complementação dos
trabalhos aprovados**

Í N D I C E

GTT.1.40. Organização e sistematização do conhecimento sobre o conteúdo esporte na escola: o que se faz, o que se diz e o que se propõe em Pernambuco. Flávio Rogério de Barros Alves	5
GTT.1.41. A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica Sávio Assis de Oliveira	13
GTT.1.42. Educação Física, propostas metodológicas e esporte: uma análise na perspectiva crítico-social André Leite Serafim, Nelson Figueiredo de Andrade Filho	21
GTT.1.43. Conteúdo escolar para a compreensão histórica da cultura corporal Rosane Soares Almeida, Thereza Paes Barreto Santos	29
GTT.1.44. Dançar nas escolas apesar das escolas: projeto em andamento Adriana de Faria Gehres	33
GTT.1.45. A dança como conteúdo integrante da Educação Física escolar enquanto corporeificação do mundo sensível Marcia Gonzalez Feijó, Ingrid Marianne Baecker	40
GTT.1.46. Improvisação e dança: conteúdos da Educação Física na escola Andresa Silveira Soares, Cibeli Girardi Andrade e Elaine Cristina de Souza, Maria do Carmo Saraiva Kunz	47
GTT.1.47. A razão da dança sem razão: refletindo as possibilidades da dança na educação Maria do Carmo Saraiva-Kunz, Alessandra Del Prá, Alessandra Lemos, Carlos Luis Paim Filho, Daniela Ramos Dias, Deise Cruz, Elaine Cristina P. de Lima, Fátima Cristina Valle Leitão e Tais Raquel Ternes	55
GTT.1.48. O festival de dança no Cefet/MG Elizabete de Fátima Costa Rossete	61
GTT.1.49. O ensino da Educação Física diante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN José Nazaré Barbosa	65

GTT.1.50. Ensino da Educação Física nas escolas: para além da ideologia “Barbie-Gatorade militarizante”	
Edla Odebrecht Balasso	65
GTT.1.51. Ginástica expressiva - uma proposta de atividade psicofísica na escola	
Leduc Fauth	65
GTT.1.52. A Educação Física escolar no contexto das renovações, modismos e interesses	
Daise Lima de Andrade França	66
GTT.1.53. Tempo, espaço e linguagem uma experiência interdisciplinar	
Clésio J. S. Gonçalves e Silvana S. Santos	66
GTT.1.54. O futebol brasileiro enquanto conteúdo escolar: transformando para educar	
Elisabete Cristina Hammes	67
GTT.1.55. A problematização e o processo de investigação a partir dos conteúdos em aulas de Educação Física	
Kelly Cristina Pinto Martins e Luciane Paiva Alves de Oliveira,	
Rosicler Terezinha Goedert	68
GTT.1.56. Experiência pedagógica inovadora na Educação Física; renovações, modismos ou interesses?	
Laurecy Dias dos Santos	68
GTT.1.57. Proposta de uma metodologia didática-pedagógica para o ensino da cortada no volleyball partindo da sua análise	
Charles Schorr	69
GTT.1.58. O judô: possibilidade de vivência lúdica	
Márcio Rogério Teles da Silva, Orientadora: Tereza França	69
GTT.1.59. Música - movimento - Educação Física	
Grisiela Feltz de Souza	70
GTT.1.60. Projeto: luta como elemento do currículo Relato de experiência	
José Dantas do Nascimento	70

GTT.1.40. ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O CONTEÚDO ESPORTE NA ESCOLA: O QUE SE FAZ, O QUE SE DIZ E O QUE SE PROPÕE EM PERNAMBUCO.

Flávio Rogério de Barros Alves *

Resumo: O estudo trata do tema "esporte na escola" e busca subsídio para novas proposições para tratar este conhecimento na perspectiva lúdica solidária. A problemática do estudo gira em torno do caráter competitivo do esporte que é exacerbado e das orientações para o ensino que decorrem da Instituição desportiva competitiva de alto rendimento, que pressupõe a seleção e a exclusão dos menos talentosos. O objeto de estudo é o esporte enquanto conteúdo de ensino. A metodologia da pesquisa prevê procedimentos investigativos para 4 momentos: 1. Descrição da realidade a partir de observações participantes: "o que se faz"; 2. Análise de conteúdo da literatura "o que se diz" (BRACHT E KUNZ); 3. O que se propõe a partir da perspectiva crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES) em desenvolvimento em Pernambuco (ASSIS); Os procedimentos de pesquisa baseia-se na etnografia escolar (ANDRÉ, 1995). A partir de tais abordagens-observação, análise de conteúdo, entrevista - apresento uma proposição.

APRESENTAÇÃO

Em nossa área tanto na formação como na atuação profissional, não podemos continuar assegurando valores que beneficiem apenas uma parte da sociedade. Educação Física & Esporte com qualidade social para todos é um direito e uma conquista a ser assegurada as crianças e jovens.

Como contribuir para atingir tal superação, a partir de nossa atuação na área de Educação Física & Esporte? Para tanto, decidi resgatar o trato com o Esporte, não como forma de moldar comportamentos ou submeter o homem a processos, muitas vezes, traumatizantes, mas sim resgatar, o Esporte, como meio de buscar a autonomia crítica, a emancipação. Poder encontrar o caminho da liberdade, superando os equívocos e distorções impostos por uma visão de mundo em que o sobrepujar é o motor das relações, poder colaborar no processo de construção de uma sociedade mais justa e com menos disparidades, através da melhoria do ensino, também da Educação Física, é nossa pretensão.

O tema: "Esporte: do Competitivo Exacerbado ao Lúdico Solidário" vem sendo motivo para meus estudos desde a graduação. Está diretamente ligado a um momento de reflexão, de dúvidas, questionamentos sobre a prática esportiva emancipatória, crítica, capaz de auxiliar na busca de um mundo justo e digno, em contraponto a prática esportiva castradora, dominadora, formadora de comportamentos, que nada mais fazem do que auxiliar no aumento das desigualdades sociais entre os homens, exacerbando a competitividade.

Essas inquietações, somam-se a outras, que motivaram a realização de experiências na nossa prática pedagógica. Neste caminhar, buscando responder com projetos de pesquisa as inquietações, dúvidas e necessidades de conhecimentos, apresento hoje, elementos que possibilitam e favorecem condições de criticar, responsabilmente, as formas de tratar o conhecimento sobre o Esporte na Escola.

Em estudos anteriores sobre o assunto, BRACHT(1991), TAVARES(1994), FRANÇA(1995), TAFFAREL(1995), BETTI(1991), apontam indicadores que confirmam que na escola, o trato do Esporte resume-se a: assimilar as "regras do Jogo capitalista", pela via da

* Estudante do Curso de Educação Física da UFPE. Monitor da disciplina de Prática de Ensino I e II do Curso de Educação Física da UFPE.

seleção de talentos, discriminando-se os fracos e menos habilidosos, pela via da busca de medalhas a qualquer preço, inclusive com o rompimento de princípios éticos imprescindíveis a vida digna, pela via da exclusão de conteúdos nas aulas. Constatei que nas escolas públicas sonega-se conhecimento as crianças e jovens. Não existem aulas de Educação Física propriamente ditas, nem muito menos treinamento esportivo, pois o mesmo exige características de uma prática socialmente vivenciada em determinadas condições e com determinadas orientações, e isso não ocorre, por conta das condições de trabalho da maioria das escolas e do processo de discriminação -; e o Esporte competitivo exige condições de espaço, tempo e material - para preparar para a luta, performance, rendimento, competitividade - e isto inexistente nas escolas públicas.

Neta perspectiva, o estudo busca subsídios em três fontes de dados para analisarmos criticamente a situação e apresentarmos proposições superadoras. As fontes são: a) as aulas nas escolas (ANDRÉ, PENIN, ALMEIDA); b) a literatura atualizada (BRACHT; KUNZ; c) o que se faz em Pernambuco dentro da perspectiva crítico superadora (COLETIVO DE AUTORES) a partir do estudo de ASSIS;

Algumas questões mais gerais nortearam nossa reflexão, a saber: quando esse esporte é levado a extremos qual o seu valor educativo? que valores são veiculados, utilizando-se do Esporte de “alto rendimento”, “esporte espetáculo”, dentro de um contexto social, econômico, político, político e cultural? crítico e complexo como o Nordeste brasileiro.

Como questões mais específicas nos questionamos sobre como o esporte, enquanto conteúdo de ensino, é caracterizado na escola a partir da prática pedagógica; quais as explicações críticas apresentadas por autores como BRACHT, KUNZ sobre o ESPORTE na escolas; e ainda, considerando as iniciativas da Rede de ensino do Estado de Pernambuco, o que e como vem sendo desenvolvido o trato com o conhecimento ESPORTE, nas escolas.

Segundo Valter Bracht(1991), o termo esporte é definido “como uma atividade de movimento com caráter competitivo...”

Nas políticas públicas, propostas pela sociedade capitalista que impõe a divisão de classes sociais, podemos identificar com facilidade os valores que se inserem nas práticas esportivas com características funcionais imposta pela classe hegemônica.

No interior da Escola, a criança aprende, utilizando-se da prática esportiva, formas de comportamento que são voltada para os interesses da classe dominante. Isto é possível de ser identificado quando observamos a criança desenvolver, nas aulas de Educação Física, “o respeito incondicional e irrefletido” das regras, convivência com a busca exacerbada de “vitórias”.

Vencer a qualquer custo, sem compreender os sentidos e significados do esporte no mundo contemporâneo, ou desenvolver o conhecimento, a independência, responsabilidade, solidariedade, auto-gestão são perspectivas em confronto e conflito no interior da escola..

A primeira perspectiva aqui apontada privilegia aspectos que atendem as especificações ou características que auxiliarão a identificação funcional do homem dentro da ordem social hegemônica, desprezando os aspectos “disfuncionais” dentro desta mesma sociedade - os menos capazes. Muitas vezes constatamos que os “disfuncionais” são crianças e jovens excluídos do grupo dos “mais altos, mais fortes e mais velozes” - máxima do Esporte contemporâneo.

Dentro de uma ótica estrutural funcionalista, identificada na prática da maioria dos professores que tratam o esporte de forma tradicional dentro das aulas de Educação Física, veiculam-se formas e conteúdos que reproduzem valores da classe hegemônica. Nesse sentido, o esporte educa, cita Bracht(1991),

“... porque ensina a criança a conviver com a vitória e a derrota, ensina a respeitar as regras do jogo (já que todos são iguais perante a lei devemos respeitá-la, sem discuti-la), ensina a vencer no (jogo e na vida) através do seu esforço pessoal (as vezes tem que momentaneamente

“... porque ensina a criança a conviver com a vitória e a derrota, ensina a respeitar as regras do jogo (já que todos são iguais perante a lei devemos respeitá-la, sem discuti-la), ensina a vencer no (jogo e na vida) através do seu esforço pessoal (as vezes tem que momentaneamente

aliar-se a outro ou outros para atingir este objetivo, processo que os pedagogos do esporte chamam de cooperação ou companheirismo), ensina a competir (já que a sociedade é extremamente competitiva e isto a prepara para a vida...), desenvolve o respeito pela autoridade que é o árbitro ou professor (chama-se a isso de disciplina)” BRACHT (1991).

Ficam evidenciados os valores transmitidos através do Esporte que revelam significados mais amplos, ou seja, “ se estendem para além da situação imediata do Esporte” . As referências e analogias com a vida social do homem, buscam identificá-lo numa certa cumplicidade de ideologias difundidas e aceitas como possíveis para o seu desenvolvimento, como por exemplo, a idéia de “ vencer no jogo e na vida” estas idéias estão, intimamente, ligadas com um exemplo maior que é , o de algum desportista famoso que para ter sucesso em sua carreira teve de lutar muito, e que tem o que é veiculado como essencial ao sucesso, o talento. Com isto relegam-se as condições objetivas que também determinam o êxito e o fracasso.

Mais uma contribuição para a visualização do poder que tem o Esporte, no que se refere a veiculação de valores capazes de formar comportamentos humanos aceitáveis e admirados dentro da sociedade brasileira, pode ser encontrada nos argumento do professor Alduíno Zílio que trata o esporte sobre dois aspectos: “aberto” e “ fechado”, onde o termo fechado deve ser entendido apenas como referente à competição onde o melhor vence e o pior é derrotado.

São valores sociais, humanos, que são veiculado a partir e nas aulas de Educação Física em que os professores tem uma visão funcionalista do Esporte. Esses mesmos valores favorecem a adaptação das crianças ao modo de vida num país capitalista. São desenvolvidas normas de comportamento (acomodação), que se caracterizam por exemplo, pelo não questionamento das coisas que costumam ser impostas, revelando uma correlação de forças desonesta, onde o aluno passa a respeitar incondicionalmente e irrefletidamente as regras BRACHT (1991).

Somos conscientes de que o Esporte de alto rendimento, incentiva qualidades humanas relacionais adequadas a manutenção da realidade social da maioria, ou seja dos excluídos. A grande maioria se relaciona com esse esporte “ de maneira virtual, consumindo seus subprodutos, adorando seus deuses, - imagens, revistas, figurinhas, marcas, logotipos, etc, etc.” TAFFAREL (1995). O potencial seletivo parte do princípio de que a prática isolada, sem uma ação conscientizadora das relações estabelecidas no interior da sociedade em geral, privilegia o princípio esportivo da aptidão física, dando ênfase ao rendimento, automatizando movimentos, incentivando o isolamento, rivalidade e concorrência, caracterizando o privilégio a uma pequena parcela da sociedade. Observando aulas de Educação Física ficam evidentes esses valores.

Sobre a Pratica pedagógica nas aulas HILDEBRANDT(1991), relata sequenciadamente um curso de natação de 10 hora, onde são valorizados objetivos que priorizam a tecnicidade ótima, a velocidade máxima, a comparação e superação de rendimentos, características estas que estão evidentes no método utilizado para o desenvolvimento da aula.

“Neste caso a natação é vista apenas dentro do seu significado competitivo, onde se direciona o desenvolvimento das ações para: - a máxima velocidade possível dentro dos estilos; - otimização dos movimentos; - comparação de rendimentos. Este entendimento é automaticamente transmitido nas aulas” .HILDEBRANDT(1991).

O Esporte não deve ser entendido como objeto, um instrumento ou ferramenta, com uma dada função instrumental. “ O Esporte é um ato humano, individual e social, que pode, como toda atividade humana, assumir múltiplas funções” SANTIN (1994). Após caracterizar as dimensões reais do Esporte competitivo Exacerbado, se faz necessário caminhar por outras dimensões do Esporte, que priorizem a cultura corporal, onde vai se privilegiar o que de mais humano e interacional pode existir. Nesse sentido, consideramos necessário a superação da exacerbação do esporte competitivo, não só no âmbito da prática propriamente dita do esporte, onde a extrapolação de limites físicos a que estão submetidos os participantes é desumano, mas também, a superação da exacerbação no âmbito de valores e atitudes tomadas em cada postura de alunos e professores dentro das aulas de Educação Física.

“ Por possibilitar a ampliação da compreensão da cultura e expressar novas relações sociais, o ESPORTE, enquanto UM BEM, historicamente construído, a ser criticamente observado, criativamente ensinado, ludicamente exercitado por todos, deverá estar presente no cotidiano de todas as nossas crianças e jovens, principalmente de maneira pedagogizada, no interior da escola, nos espaços públicos, o que até hoje não acontece no Brasil” TAFFAREL (1995).

Procurando ilustrar esse quadro de exacerbação do esporte nas aulas de Educação Física, relato experiências em escolas e colégios da rede pública e privada no Estado de Pernambuco, onde tive a oportunidade de desenvolver aulas das mais diversas formas.

Naquele momento, fazia parte do grupo de estagiários que ministrariam aulas, em um Colégio X, recentemente fundado que tinha como projeto político, o desenvolvimento dos Esportes em processo de iniciação “Escolinhas Esportivas”. Na Época o Colégio priorizava a disciplina rígida, no sentido de que o aluno formasse ou mantivesse uma postura “quieta e boazinha”, posturas estas contestadas por FREIRE(1991). As práticas não eram muito diferentes e como estagiários seguíamos, irrefletidamente as mesmas imposições: disciplina autoritária, com previsões, inclusive, de penalizações.

Com base no quadro acima referido, é possível identificar quais os valores que são assegurados nas aulas de Educação Física, nas Escolas, quanto ao trato com o Esporte. Destaco desta visão:

* Relação de Poder - que se caracteriza pela postura autoritária do professor e a própria postura dos alunos entre si que se auto-selecionavam (por suas qualidades físicas e técnicas em determinado Esporte), sem dar chances ao seu companheiro considerado mais fraco para determinada prática.

* Sexismo - os homens são mais fortes e a divisão entre homens e mulheres é imprescindível.

* Egoísmo - os melhores se apossam da situação de autoridade e participação nas atividades, como também, do prazer de estar com a bola sem passar aos companheiros.

* Violência - a busca da vitória a qualquer custo, a violência, em sua diversas formas (moral, física, etc.) da pancadaria até a falta de respeito verbal, são práticas comuns, no entanto, a forma de lidar com esses momentos deixam a desejar quando lembramos que a atitude do professor muitas vezes chega a ser uma nova agressão ao aluno.

Tais valores, também, são de fundamental importância para a formação do homem, levando-se em consideração o mesmo, como um ser social e culturalmente situado. Contudo, quando esses valores são tratados de forma dialética, com um sentido e significado para a construção do ser social podemos identificar novas e diferentes ações pedagógicas.

O Esporte deve ser um tema problematizador que merece ser tratado durante o processo de ensino-aprendizagem de maneira crítica.

No entanto, a crítica como elemento reformulador de uma realidade não basta por si só, é necessário encontrar proposições de qualidade e que seja coerente, na perspectiva da transformação da realidade.

Dentro deste pensar, exponho, um relatório de observação participante de aulas de Educação Física, elaborado a partir de vivências durante um semestre na Escola Estadual Professor Leal de Barros, com turmas de 3ª. e 4ª. séries, na tentativa de superar a visão competitiva exacerbada do Esporte, na busca de uma prática centrada em referências teóricas que privilegiem o lúdico, a alegria, em lugar do competitivo exacerbado. Este projeto está situado no projeto maior (geral) "A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA: A CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES PARA UM ENSINO DE QUALIDADE PARA TODOS", que se caracteriza num projeto de pesquisa-ação, integrando ensino-pesquisa -extensão.

Para isso, nos valem de HILDEBRANDT (1991), e os estudos desenvolvidos por Celi Nelza Zulke Taffarel, que priorizam um trabalho pedagógico de elaboração participativa, resgate do mundo vivido da criança, busca de possibilidade de ações..., e tudo isso de forma, criativa, lúdica e solidária.

O trabalho desenvolvido na Escola Professor Leal de Barros desenvolveu-se a partir de aulas ministradas para as crianças, nos dias de terças-feiras para turma da terceira série C, e quintas-feiras para turma da quarta série A, no turno da manhã. O desenvolvimento das capacidades linguística-argumentativa dos alunos, a autonomia do grupo, foram privilegiados. A capacidade de auto-organização, de decidir sobre normas e regras levando-se em conta os interesses do coletivo, as experiências diversificadas de possibilidades de ação, jogos, brincadeiras, redimensionando-se sentidos e significados da prática corporal e esportiva, através de oficinas de movimento, seminários no decorrer das atividades destacam-se. Uma dessas oficinas teve o caráter de seminário final avaliativo, onde os alunos fizeram a exposição de suas aprendizagens e as avaliaram coletivamente.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa que se caracteriza, segundo THOLLENT, (1985) como pesquisa-ação pois é uma estratégia de desenvolvimento do conhecimento que privilegia as ações e observações coletivas e participantes. Na pesquisa-ação, os pesquisadores desempenham um papel ativo na própria realidade dos fatos observados, e não limitam suas observações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Pesquisas onde as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e "fazer".

As situações de aulas, de oficinas e de seminários configuram momentos de ensino-aprendizagem nos quais foram coletados os dados através de Relatórios descritivos do ocorrido, fotografias e filmagens, bem como, depoimentos dos participantes, das entrevistas e dos questionários aplicados.

Os procedimentos de pesquisa centram-se, portanto, em procedimentos qualitativos, interativos, interpretativos e explicativos, Os dados coletados nos eventos, sistematizados pelo coletivo, são explicados dentro de referências mais amplas que permitem conhecer e reconhecer as relações sociais que se expressam nas aulas de Educação Física.

A exposição dos conteúdos de ensino a serem desenvolvidos, serão: jogos cujo conteúdo impliquem a identificação de possibilidades de ação com os materiais/objetos no espaço da escola; jogos cujo conteúdo possibilitem a INTERDISCIPLINARIDADE, ou seja, interações com outras matérias de ensino; jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, estendendo-as e aceitando-as como interesses do coletivo.

Referentes ao procedimentos de ensino, acontecerá reuniões com os alunos em sala de aula, para explicitar o propósito da aula; estabelecer formas mínimas para o desenvolvimento da aula em relação ao espaço, material, comunicação; dialogar, argumentar, persuadir e decidir em conjunto as atividades. Planejar participativamente as aulas; organizar os dados da vivência, com a colaboração do professor.

O trabalho foi desenvolvido de agosto\1994 à dezembro /1995. Os seguintes temas foram tratados: os nossos jogos populares com materiais na Escola; Vamos criar e vivenciar nossos jogos populares na Escola; vivenciar as brincadeiras por nós pesquisadas; Em pequenos grupos, vamos criar, organizar e vivenciar jogos e brincadeiras com materiais na Escola...

Ao final de cada aula, sistematizava-se o desenvolvido da aula e estabelecia-se o problema, ou tema da próxima. Foi estabelecido um problema: trazer jogos conhecidos pelas crianças, "que deveriam pesquisar com os colegas, com a família, em casa e nas ruas..."

No resgate do mundo vivido pela criança, relativo ao mundo de movimento lúdico da criança. "Fizemos com os alunos no quadro negro, uma relação das das brincadeiras realizadas nas aulas anteriores... e recebemos as pesquisas-trabalhos estabelecidos na última aula". De mais ou menos 30 alunos, 23 apresentaram suas pesquisas de atividades.

No momento em que as crianças criavam e executavam seus próprios jogos e brincadeiras, identificávamos reações de prazer e alegria, configurando-se em relatos, também , alegres e prazerosos.

"Pular corda é um tipo de diversão, e quando é Educação Física, é ainda mais divertido para mim. Esse tipo de tarefa é diversão", "... professor quer aprender? Aprender a perder o medo? , "... eu não gostei, adorei?" (...). (alunos).

Foi possível caracterizar, através deste relato, as temáticas problematizadoras, a intenção do professor, as atividades desenvolvidas, os comentários dos alunos, a relação que existe entre o desenvolvimento de atividades nas aulas de Educação Física, com o resgate do movimento lúdico da criança de forma criativa, alegre , autônoma, participativa e prazerosa. Esses momentos são evidentes, nas aulas relatadas, foi possível identificar que os alunos realizavam atividades dentro de um clima de desorganização seguido de um momento de auto-organização, caracterizando a autonomia do grupo, que também ficou evidente. Essa mesma autonomia do grupo ficou evidenciado, quando as crianças passaram a construir com os materiais existentes, de forma criativa, elas conseguiram dar um salto de qualidade desenvolvendo diversas atividades a partir da criação do grupo. Estabelecendo os critérios, as normas, ou seja, criando suas regras de participação. O processo de problematização introduzido pelo professor contribuiu para que as crianças refletissem sobre a temática, e a partir daí construir as possibilidades de divertimento. Trataram todos os problemas existentes durante as atividades, da mesma forma como iniciaram o tratamento da origem das próprias atividades, com discussão tentando chegar de forma coletiva a um consenso.

Na continuidade do estudo será possível identificar outras iniciativas que vem sendo desenvolvidas e que atualmente já constituem o projeto Político pedagógico de Escolas da rede do Ensino no Estado de Pernambuco. ASSIS, está sistematizando tais experiências e elaborando, também proposições críticas. A partir deste referencial será possível então reconhecer melhor: o que se diz e o que se faz em Pernambuco sobre a questão do trato do conhecimento Esporte na Escola.

Bibliografia

- BETTI, Mauro. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo, Movimento, 1991.
- _____. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA W.W. (Org.). *Educação Física & Esporte: Perspectivas para o Século XXI*. São Paulo, Papirus, 1992. p. 239-260.
- BRACHT, V, GOELLNER, S. e FERREIRA NETO, A. *As Ciências do esporte no Brasil*. Campinas/SP, Editora Autores Associados, 1994.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre, Livraria e Editora Magister LTDA, 1992.

- CHEPTULIN, A. *A Dialética Materialista*. São Paulo, Alfa-Omega, 1982.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo, Cortez, 1992.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil. A história que não se conta*. Campinas, SP, Papirus, 1988.
- CHAUI; Marilena de Souza. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 5.Ed. São Paulo, Cortez Editora, 1990.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1994.
- DOMINGUES; José Luiz. *O cotidiano da escola de 1. grau: O sonho e a realidade*. São Paulo, EDUC-Editora da PUC, 1988.
- ESCOBAR, Micheli O.; TAFFAREL, Celi N. Z. e SOUZA, D.V.P. *A Formação do profissional de Educação Física nos Cursos Superiores de graduação*. Parecer (minuta) sobre Proposta de Currículo mínimo para os Cursos de Licenciatura Plena em educação Física. Recife/PE/UFPE (mimeo.), 1986.
- ESCOBAR, Micheli O. e TAFFAREL, Celi N.Z. *O trato com o conhecimento científico e a organização do processo de trabalho pedagógico no ensino de Educação Física*. I CONGRESSO sobre a UFPE, V.1, Recife/PE, 1992, Anais. Reproart, 1992:(53-70).
- GHIRALDELLI JR. Paulo. *Notas para uma teoria dos conteúdos da Educação Física*. Rio de Janeiro, Trabalho apresentado na 43 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. 1991. (mimeo)
- GOELLNER, Silvana Vilorde. *O método frances e a Educação Física no Brasil: Da caserna à escola*. Porto Alegre, 1992, Dissertação (mestrado), 215p. Escola Superior de Educação Física, UFRGS.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM .*Visão didática da Educação Física. Análises críticas e exemplos práticos de aulas*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico. 1991.
- HILDEBRANDT, REINER, et ali... *Concepções Abertas para o Ensino da Educação Física* - Rio de Janeiro: ao livro técnico, 1986
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. São Paulo, Paz e Terra, 1979.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino & mudança*. Ijuí, RS, UNIJUI, 1991.
- LUDKE, M. e ANDRE, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U, 1986.
- LUDKE, M. e MEDIANO, Z. *O processo de avaliação dentro da escola*. PUC/RJ, Relatório de Pesquisa, 1990.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do conhecimento*. São Paulo- Rio de Janeiro, Hucitec. 1994.
- _____. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petropolis, RJ, Vozes, 1994.
- PENIN, S. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo, Cortez, 1989.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *metodologia do trabalho científico*. 14º Ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 237p. p.198-205. Alegre/RS, Pannonica, 5:81-90, 1992.
- SOUZA E SILVA, R. V. *Mestrados em Educação Física no Brasil: Pesquisando suas pesquisas*. Santa Maria, UFSM, Dissertação (Mestrado), 1990.
- TAFFAREL; Celi Nelza Zulke. *As idéias pedagógicas sobre conteúdo veiculados através das propostas curriculares para o ensino de 1 e 2 graus: O caso da Educação Física*. Campinas, SP, UNICAMP. 65p. (Mimeografado), 1990.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1985. 108p. p. 47-72.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. 175p. p.91-115.

HILDEBRANDT, REINER, et ali... *Concepções Abertas para o Ensino da Educação Física* - Rio de Janeiro: ao livro técnico, 1986

Endereço: Rua 10 de Julho, 257-A - Setúbal/Recife-PE. Cep: 51030-570. Fone: (081) 453-1657

GTT.1.41. A REINVENÇÃO DO ESPORTE: POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Sávio Assis de Oliveira *

Resumo: Este trabalho apresenta os principais elementos do projeto de dissertação para o mestrado em educação na UFPE, desenvolvido sob a orientação da Professora Celi Nelza Zulke Taffarel. O objetivo do texto é refletir sobre as relações entre a Educação Física e o Esporte, identificando algumas possibilidades de sua reinvenção na escola e o caminho metodológico para a investigação de outras possibilidades que assegurem o esporte sendo tratado na escola enquanto conteúdo de ensino, permitindo a sua própria crítica e superação. Os pontos fundamentais tratados aqui são a compreensão sobre o que é o esporte, o papel da escola na construção de um “novo esporte” e o lúdico como necessidade e possibilidade dessa reinvenção, retomando trabalhos de diferentes autores sobre a relação educação física - esporte - ludicidade, numa perspectiva de transformação social que considera o trabalho enquanto momento fundante da realização do ser social.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPORTE MODERNO

O desenvolvimento da Educação Física no Brasil, ao longo de toda a história, tem evidenciado a hegemonia de uma perspectiva que considera o desenvolvimento da aptidão física como seu objeto. É o que nos permitem dizer os trabalhos de CASTELLANI FILHO (1988 e 1993), BRACHT (1989a e 1989b) e SOARES (1994), estudos que tratam da história da Educação Física na perspectiva que SAVIANI (1993: 49) delinea de “compreensão da trama da História” onde são levados em conta os “dados de bastidores”.

Nesse percurso a Educação Física vem assumindo códigos de outras instituições. Primeiro a instituição médica (o corpo higiênico-eugênico), depois a instituição militar (o corpo produtivo, dócil e disciplinado) e, por último, a instituição esportiva (os corpos produtivo, esportivo, competitivo, apolítico, acrítico, alienado, mercador, mercadoria e consumidor).

Hoje, não só o esporte é o conteúdo exclusivo ou prioritário para organização das aulas, como também outras formas culturais vão sendo esportivizadas através da realização de competições, uniformização de regras, etc.

É hora então de nos perguntarmos: e o que é esporte?

Frequentemente, nos deparamos com a seguinte idéia: *o esporte é um dos fenômenos mais relevantes da sociedade moderna*. Com pequenas nuances, ela está presente em textos, palestras, debates, enfim, em todos os lugares onde o esporte tem sido discutido. No entanto, poucos são os lugares onde essa frase (ou o próprio fenômeno) tem sido analisada a partir de um senso crítico.

Compreendemos essa relevância justamente porque o esporte é uma forma cultural que ritualiza os valores fundamentais da sociedade capitalista, quais sejam: competição, concorrência e rendimento. Mas, não será o esporte (e a competição) uma “invenção” anterior ao advento do capitalismo?

BRACHT (1989a, 69), ao tratar do esporte, assume uma posição de “descontinuidade” da história, optando pela análise das diferenças e não das semelhanças. Diz ele não ser possível abordar o fenômeno esporte, tal como ele se apresenta, a partir da historiografia tradicional que identifica suas origens em sociedades primitivas e mais flagrantemente na Grécia Antiga.

* Mestrando em Educação/UFPE e membro pesquisador do Laboratório de Observações e Estudos Descritivos em Educação Física & Esporte - LOEDEFE/DEF/CCS/UFPE.

Se nas sociedades primitivas a “cultura” de movimento se relacionava às ações pela sobrevivência e na Grécia Antiga à reverência e adoração aos Deuses, o que dizer do esporte moderno?. Sobrevive-se a que?. Que deuses são reverenciados?.

Segundo BRACHT (1989a) o termo esporte

...refere-se a uma atividade corporal de movimento com caráter competitivo surgida no âmbito da cultura europeia por volta do século XVIII, e que com esta, expandiu-se para todos os cantos do planeta. No seu desenvolvimento consequente no interior desta cultura, assumiu o esporte suas características básicas, que podem ser sumariamente resumidas em: competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientificação do treinamento.

Por sua vez, KUNZ (1989, 64-65) descreve os princípios e tendências que têm determinado as práticas esportivas como sendo:

- princípio da sobrepujança: idéia de que qualquer um, qualquer equipe, tem possibilidade de vencer em confrontos esportivos. Busca-se a vitória, o sobrepujar o adversário;
- princípio das comparações objetivas: chances iguais para todos nas disputas esportivas. Padronização dos espaços, dos locais de disputa e o desenvolvimento de normas e regras universais para os esportes, etc. Condiciona-se a prática esportiva nesses locais condicionando também as atividades do movimento a um automatismo, a repetições mecânicas.
- tendência do selecionamento: seleciona-se os alunos pelas suas habilidades/inabilidades esportivas, utilizando-se também critérios de idade, sexo e biotipo físico.
- tendência da especialização: para se obter uma boa técnica esportiva e um alto grau de rendimento, reduz-se ao máximo o repertório de ofertas em relação às modalidades esportivas.
- tendência da instrumentalização: diz respeito aos acréscimos na performance, às regras e métodos que levam ao sucesso esportivo ou melhor rendimento.

A concepção de educação física escolar, que tem por objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física, utiliza-se desse esporte como seu conteúdo prioritário ou exclusivo.

A ESCOLA COMO PALCO

A escola, através da educação física, assume os códigos, sentidos e valores da instituição esportiva (ou desportiva). Como BRACHT costuma apresentar em seus trabalhos, temos o esporte na escola e não o esporte da escola. Enquanto que o primeiro estaria a serviço da instituição esportiva, o segundo estaria a serviço da instituição educacional ou de valores educativos.

Parece-nos, no entanto, que não basta pensar numa prática esportiva com valores educacionais. Para FREITAG (1984: 15) educação “... sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade”. É preciso então, reconhecer que o esporte na escola também educa. O próprio BRACHT (1986), em dois trechos distintos de um mesmo artigo, afirma:

Precisamos entender que as atitudes, normas e valores que o indivíduo assume através do processo de socialização através do esporte, estão relacionados com sistemas de significados e valores mais amplos, que se estendem para além da situação imediata do esporte. (p. 64)

... como vimos, realmente o esporte educa. Mas, educação aqui significa levar o indivíduo a internalizar valores, normas de comportamento, que

Ihe possibilitarão se adaptar à sociedade capitalista. Em suma, é uma educação que leva ao acomodamento e não ao questionamento. Uma educação que ofusca, ou lança uma cortina de fumaça sobre as contradições da sociedade capitalista. (p. 65)

Para o COLETIVO DE AUTORES (1992, 36), por sua vez, a perspectiva de Educação Física que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física e prioriza o esporte como conteúdo,

Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e a hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo.

Diante desse quadro, é preciso fazer uma opção: abandonar ou reinventar o esporte?. Alguns críticos da sociedade produtiva e de rendimento, notadamente na Europa dos anos setenta, voltaram seus olhares para o esporte e não hesitaram em defender o seu abandono numa nova formação social. Jean-Marie BROHM, francês, é um dos mais enfáticos.

Para BROHM, citado por CAVALCANTI (1984: 51-52), o esporte exerce funções sócio-políticas externas e internas, entre as quais destaca: as *externas*: o papel diplomático e o chauvinismo político; e as *internas*: a) a função integradora do esporte (estabilização do sistema capitalista); b) a função do apolitismo esportivo (despolitização pelo esporte: ópio do povo); c) a função de manutenção da ordem pública; e d) a função de colaboração de classes.

Citado por BRACHT (1989c: 18), BROHM não deixa dúvidas sobre sua posição: “o esporte é alienante; na sociedade comunista universal ele desaparecerá”. Não é por acaso que BROHM se apoia em Althusser e na idéia dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

Segundo CAVALCANTI (1984: 47), BROHM “...considera a instituição esportiva como parte do aparelho do Estado que dispõe de uma autonomia relativa e que exerce, antes de tudo, uma função ideológica: inculcar a ideologia do rendimento físico”.

A opção desse estudo é pela possibilidade da reinvenção do esporte. E pensar o esporte da escola, a partir de uma visão crítica em relação aos códigos, valores e sentidos do esporte moderno, que são códigos, valores e sentidos fundamentais da sociedade capitalista, implica reconhecer a necessidade e a possibilidade de pensá-lo à luz de um determinado projeto político-pedagógico, que aponta para a construção de uma sociedade baseada em outros códigos, valores e sentidos.

FAZ SENTIDO FALAR EM TRANSFORMAÇÃO?

Falar em construir uma nova sociedade, implica em transformar a atual. Implica discutir se de fato chegamos ao “fim da história” como afirmam os ideólogos do capital ou, usando uma classificação de GIROUX (1992: 31), os intelectuais “adaptados” e “hegemônicos”.

Se antes o “fim da história” se apoiava na queda do muro de Berlim e nos acontecimentos referentes à ex-União Soviética e ao Leste Europeu, a esses agora se agrega a tão divulgada “globalização” da economia e a reestruturação do mundo produtivo. Será então que à humanidade resta apenas implementar um processo de humanização e aperfeiçoamento do capitalismo?. Será o “mundo globalizado”, nos moldes atuais, além de inevitável, o “paraíso possível”?

IANNI (1996) nos ajuda a pensar sobre essas questões quando afirma que todos os países, mesmo que em diferentes gradações, são atingidos pelo desemprego estrutural decorrente

da automação, robotização e microeletrônica, bem como dos processos de flexibilização generalizada. Que esse fenômeno pode acentuar a gravidade da questão social e suas tensões, palco para todos os problemas relativos aos preconceitos de raça, idade e sexo, tanto quanto os referentes à religião e língua, cultura e civilização.

Segundo IANNI, com a “ausência” do diabólico inimigo (o comunismo), “...muitos tiveram que reconhecer as condições sob as quais estavam vivendo, o lugar em que se encontravam, os problemas sociais que o capitalismo havia criado em todos os cantos do mundo”.

SAVIANI (1996), por sua vez, nos diz que

...levando-se em conta que uma filosofia é viva e insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado, cabe concluir que se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que, nesse caso, os problemas que surgiriam seriam de outra ordem. Mas os fatos o mostram, ele não triunfou. O capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. (p.181)

Sem dúvida, não é essa sociedade de excluídos o horizonte desejável pela maioria, ou seja, os que vivem do trabalho (ANTUNES, 1997). O horizonte é outro: “...uma nova civilização, inspirada por uma racionalidade substancial e por valores qualitativos; uma sociedade igualitária, sem explorados nem exploradores, sem opressão de sexo ou de etnias, sem alienação ou reificação” (LOWY, 1991: 116-117). Para isso, ainda segundo LOWY, é preciso combinar a preocupação com a tática e a estratégia revolucionárias, com o “...livre curso à imaginação criadora, ao sonho desperto, à esperança ativa, e ao espírito visionário”.

No presente estudo, faz-se necessário ainda pensar sobre os limites e possibilidades de transformação da escola e a partir da escola. Ao reconhecermos a determinação social da escola, nos fechamos nos seus limites ou, vamos além e também consideramos suas possibilidades?. Nos parece importante considerar suas possibilidades para não cair na chamada “luta de classes inglória” da qual nos fala SAVIANI (1995: 35) ao discutir a teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado de Althusser.

Pensando de outra forma, baseado em APPLE (1989 e 1995), a escola deve ser compreendida como um espaço de intervenção e um espaço contraditório, porque as relações sociais capitalistas são inerentemente contraditórias. Segundo o autor

... as escolas não são ‘meramente’ instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta. (1989: 30)

A escola, entendida como espaço de intervenção, é um local privilegiado de construção de um “novo esporte”, que surge das críticas ao “velho esporte” e, contraditoriamente, do imenso fascínio que ele exerce sobre adultos e crianças, como a institucionalização de temas lúdicos.

O LÚDICO COMO POSSIBILIDADE

O resgate da ludicidade é um dos elementos que se destaca como possibilidade de trabalho numa proposição de “reinvenção” do esporte. A relação esporte-jogo ou esporte-ludicidade, aparece em trabalhos de diferentes autores, num misto de denúncia e proposta.

BRACHT (1988: 26) cita CAGIGAL afirmando que “...o esporte será tanto mais educativo quanto mais conservar sua qualidade lúdica, sua espontaneidade e seu poder de

iniciativa". Mais adiante, é o próprio BRACHT quem conclui "... *que o desporto na escola, deve*

preservar ou recuperar o caráter lúdico, devendo, portanto, estar a ação pedagógica voltada para tal".

RIGO (1995: 91) propõe que

...a Educação Física ao tematizar em suas aulas, o Esporte Moderno, deve preocupar-se em resgatar e valorizar neste, as características do 'jogo', do universo lúdico, que de alguma maneira ainda sobrevivem, mesmo que timidamente, dentro dele.

Isto porque, "... quanto mais o Esporte Moderno se afasta do jogo, mais ele absorve características questionáveis, e mais difícil se torna de ser abordado nas aulas curriculares de Educação Física". (RIGO, 1995: 91)

ORO (1989: 26), depois de abordar que o esporte "tem razão" quando afirma que as regras da competição têm relação com a internalização de comportamentos sociais desejáveis, valorizando o individualismo, a rivalidade, a concorrência e o rendimento, contribuindo assim para a retração de atitudes solidárias em nível social, denuncia que

À medida que o lúdico vai cedendo espaço ao laboral e que as opções micropolíticas democráticas (tão próprias do jogo) se vão distanciando de alcance para chegarem à impessoalidade da burocracia e das regras do esporte convencional, avançam a concentração do poder e a heteronomização do agir, que educam para a conformidade obediente, frequentemente travestida da palavra "disciplina".

RETONDAR (1996) encara a experiência lúdica não como uma fuga da realidade, algo exterior à vida real, descontextualizado e desvinculado. Para ele a ludicidade é um "...movimento de permanente construção e reconstrução; do constante vir-a-ser impulsionado pelos desejos, sonhos, fantasias, projetos, utopias" (p. 06). É a expressão do desejo de transformação da ordem estabelecida. Se ela não pode mudar o mundo, "...é provável que possa contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens que podem mudar o mundo" (p. 08).

GARIGLIO (1995), em trabalho instigante e questionador, acredita que, apesar da escola cumprir uma função de reprodução de práticas sociais do mundo capitalista, existem movimentos antagonônicos e de resistência em seu interior. A possibilidade de vivência lúdica é um desses movimentos.

GARIGLIO (1995: 32) acredita que a escola tem um importante papel na construção do novo: uma nova lógica social, uma nova lógica de trabalho e uma nova lógica de relação humana. Quanto a Educação Física, esta deve propiciar a "...*vivência lúdica como expressão real de um projeto utópico comprometido com a construção de uma nova escola, de uma nova referência nas relações humanas e enfim, de um ser humano recriador de mundos*".

Já TAFFAREL (1994), propondo alterações na condição de meros consumidores da indústria cultural esportiva, argumenta que

... precisamos insistir conscientemente na criação de espaços livres, cada vez mais amplos, para a prática criativa do esporte, para que surja uma cultura cotidiana multifacetada e comunicativa e uma solidariedade cotidiana libertada das relações acomodadas de compra e venda. Para

que seja forjada uma nova mentalidade em que a positividade do lúdico solidário prevaleça sobre o agonístico exacerbado.

BRUHNS (1991), em artigo em que discute o jogo e o esporte, afirma preferir o uso do termo “atividade lúdica” para evidenciar as particularidades entre os dois. Isto porque, segundo a autora, além da confusão que às vezes se estabelece entre jogo e esporte, a palavra “jogo” estaria mais relacionada à ação (jogar) enquanto que “atividade lúdica” teria um sentido mais geral, estaria relacionada a um “espírito”.

Duas outras passagens do artigo de BRUHNS são importantes para a nossa discussão. O primeiro é quando ela afirma que a “...sobreevalorização do esporte, muitas vezes leva os profissionais da área da Educação Física a não perceberem a dimensão educativa da atividade lúdica...” (p. 10). O segundo é quando ela aborda o esporte a partir das ações das pessoas em relação a ele, distinguindo-as a partir de dois verbos: jogar e praticar. Assim, ela trabalha com um duplo caráter do esporte, podendo o mesmo assumir características lúdicas.

Praticar o esporte teria o sentido do treinamento, exigindo um adversário. Jogar o esporte teria um sentido lúdico, exigindo um parceiro.

É preciso, no entanto, estabelecer as relações do lúdico e, portanto, de um esporte lúdico, com o trabalho. Várias produções, entre elas algumas aqui citadas, tratam o lúdico indicando como perspectiva para a Educação Física a esfera do “não-trabalho”. Se falamos em transformação social e apontamos que a Educação Física deve adotar como perspectiva o “não-trabalho”, resulta, como afirma ANTUNES (1997: 130) que *“a centralidade na transformação social não é mais encontrada na classe trabalhadora mas na ‘não-classe’ dos ‘não-trabalhadores’”*.

Da crítica ao trabalho alienado, a saída não é construir a felicidade apenas no tempo liberado. ANTUNES (1997: 86) afirma que essas posições, quando não vêm dos defensores da sociedade do mercado e do capital, se constituem como utópicas e românticas, *“como se fosse possível vivenciar uma vida absolutamente sem sentido no trabalho e cheia de sentido fora dele”*.

Outra perspectiva, se falamos em transformação social, é considerar o trabalho enquanto momento fundante de realização do ser social. Novamente recorremos a ANTUNES para afirmar que além da redução da jornada de trabalho, ampliando o tempo livre, *“supõe também uma transformação radical do trabalho estranhado em um trabalho social que seja fonte e base para a emancipação humana, para uma consciência omnilateral”* (1997:80). Essa é a perspectiva que caminha para o fim da dicotomia entre trabalho e lazer, trabalho e ludicidade, trabalho e esporte.

O CAMINHO METODOLÓGICO

Esse estudo opta por uma perspectiva como a descrita por ASSMANN (1997)¹, para quem *“Toda análise já contém uma proposta de intervenção na realidade”*. ASSMANN prossegue com seu pensamento, afirmando que

No bojo do marco teórico sempre existem pressupostos tácitos acerca das manutenções ou transformações possíveis - desejáveis ou não - do mundo. É certo que não se lê o real sem articular sua interpretação mediante um conjunto de categorias e conceitos. São lentes, lupas e bisturis, sem os quais permanecemos cegos. Mas o que se vê, pelos olhos

¹ Prefácio do livro “O prazer da produção científica: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos” (5. ed.) de Israel Belo de AZEVEDO (Piracicaba: UNIMEP, 1997)

das ciências, sempre contém, como na visão ocular - a outra visão: a criada pelo cérebro, no caso da vista; a criada pela esperança ou a resignação no caso do saber.

Por outro lado, ao explicitar sua posição metodológica, FREITAS (1995: 73) argumenta que: “*Na definição de uma determinada forma de trabalho, tem precedência a teoria do conhecimento empregada e não suas técnicas particulares de coleta de dados*”. Para ele, o cerne do procedimento metodológico diz respeito “...à construção, no pensamento, do desenvolvimento das contradições presentes na prática, incluindo suas possibilidades de superação”.

Considerando que “pensar é posicionar-se” é que adotamos a construção de um “caminho do pensamento” que articula as categorias da *possibilidade* e da *realidade* com outras presentes no materialismo histórico e dialético, tais como a *contradição*, a *totalidade*, a *mediação*, a *reprodução* e a *hegemonia*.

Para retratar a gênese do esporte moderno e analisar as proposições pedagógicas a respeito do esporte, valeremo-nos da pesquisa bibliográfica /documental utilizando a análise de conteúdo para tratamento dos dados. Para conhecer e avaliar a prática pedagógica de professores de Educação Física, da rede pública estadual de ensino, no trato com o conhecimento esporte, analisando suas possibilidades, realizaremos um estudo de caso, estruturando-o como uma pesquisa-ação, com os seguintes momentos: 1) Entrevista coletiva com os professores; 2) Observação de aulas; 3) Seminário com os professores (avaliação dos dados da entrevista e observações e elaboração de proposta); 4) Intervenção nas aulas (planejamento e propostas resultantes do seminário); e 5) Seminário (avaliação da intervenção realizada).

Em todos os momentos serão utilizados diferentes formas e instrumentos de registro. Algumas categorias de análise serão previamente definidas. No entanto, também serão consideradas, nas leituras, interpretações, observações e entrevistas, as categorias que emergem do (e no) próprio processo.

Bibliografia:

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 4. ed. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da UNICAMP, 1997.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- AZEVEDO, Israel Belo de. **O prazer da produção científica: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos**. 5. ed. Prefácio de Hugo Assmann. Piracicaba: UNIMEP, 1997.
- BRACHT, Valter. A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo...capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, 7 (2): 62-68, jan. 1986.
- BRACHT, Valter. A educação física escolar como campo de vivência social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, 9 (3): 23-39, mai. 1988.
- BRACHT, Valter. Esporte-estado-sociedade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, 10 (2): 69-73, jan. 1989a.
- BRACHT, Valter. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, 1(2): 12-19, 1989b.
- BRACHT, Valter. **Esporte e poder**. Trabalho apresentado ao 6º Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Brasília, 05 a 09 set. 1989c.
- BRUHNS, Heloísa Turini. O jogo e o esporte. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, 3 (1): 9-11, 1991.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas:

- Papirus, 1988.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Pelos meandros da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, 14 (3): 119-125, mai. 1993.
- CAVALCANTI, Kátia Brandão. **Esporte para todos: um discurso ideológico**. São Paulo: IBRASA, 1984.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.
- FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- GARIGLIO, José Ângelo. A ludicidade no "jogo" de relações trabalho/escola. **Movimento**. Porto Alegre: UFRGS, Ano 2 (3), 27-33, 1995.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- IANNI, Otávio. O mundo do trabalho. In FREITAS, Marcos Cezar de (org). **A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. São Paulo/Bragança Paulista: Cortez/USF-IFAM, 1996. 15-54
- KUNZ, Elenor. O esporte enquanto fator determinante da educação física. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí: 15: 63-73, jul-set. 1989.
- LOWY, Michael. Crise do marxismo ou marxismo crítico?. **Cadernos de Teoria e Debate**. PT - Diretório Regional de São Paulo. São Paulo, 1991. p. 111-118.
- ORO, Ubirajara. Concepções político-filosóficas da motricidade humana no esporte convencional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, 10 (3): 22-26, mai. 1989.
- RETONDAR, Jeferson José Moebus. Movimento lúdico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, 18 (1): 06-09, set. 1996.
- RIGO, Luiz Carlos. A educação física fora de forma. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, 16 (2): 82-93, jan. 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. Filosofia da educação: crise da modernidade e futuro da filosofia da práxis. In FREITAS, Marcos Cezar de (org). **A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. São Paulo/Bragança Paulista: Cortez/USF-IFAM, 1996. 167-185.
- SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Rumo ao próximo milênio. **Revista da Educação Física**, Maringá, 5 (1), 03, out. 1994.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

Endereço: Rua Cel. Anizio R. Coelho, 423-703, Boa Viagem, Recife-PE CEP 51021-130 -
Fone: (081) 4655338

GTT.1.42. EDUCAÇÃO FÍSICA, PROPOSTAS METODOLÓGICAS E ESPORTE: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA CRÍTICO-SOCIAL

André Leite Serafim*

Nelson Figueiredo de Andrade Filho*

Resumo: Esse estudo objetivou identificar a concepção de esporte em algumas propostas metodológicas estudadas no âmbito da graduação. São elas: Educação Física: da pré-escola à universidade (1980), Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (1988), Visão Didática da Educação Física: análises críticas e exemplos de aulas (1991) e Metodologia do Ensino de Educação Física (1992). A metodologia utilizada foi a pesquisa teórica. Os resultados das análises permitiram caracterizar as duas primeiras propostas como tendências conservadoras da Educação Física ou, Pedagogia do Consenso, conforme Oliveira (1994), e as duas últimas como tendências progressistas da Educação Física ou, Pedagogia do Conflito, conforme o mesmo autor. Apesar dos avanços na concepção de esporte dos dois últimos estudos, concluímos ser necessária a aproximação das propostas com a prática real do professor de Educação Física, principalmente na relação do conhecimento prático com o conhecimento teórico, necessários à compreensão crítica do esporte. A superação almejada precisa sair do papel para que a Educação Física exerça uma função social e política coerente e inseparável de toda ação pedagógica transformadora.

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo identificar a concepção de esporte nas diferentes propostas metodológicas, relacionando-as ao contexto atual de questionamentos e mudança na prática da Educação Física numa perspectiva de crítica social.

Este problema se desenvolveu a partir da relação entre a minha vivência enquanto atleta de handebol e atuação no mercado de trabalho em escolas e 1º grau. Com as discussões feitas ao longo da graduação, envolvendo questões relacionadas ao trato do conteúdo esportivo nas escolas.

Esta vivência dentro e também fora do contexto escolar me permitiu perceber o quadro em que se encontra a Educação Física: desvalorização profissional, falta de material, pouca relevância dentro da esfera escolar. A visualização deste quadro desestruturou e mudou as minhas perspectivas acerca da Educação Física, percebendo a necessidade da superação do modelo tradicional de aula, onde o esporte enquanto conteúdo em nada se diferencia do esporte federado, questionando os valores passados por esta disciplina na escola, que tem contribuído para uma prática pedagógica que Oliveira (1994), caracteriza como pedagogia do consenso.

A metodologia utilizada foi a pesquisa teórica de caráter qualitativo, por entender ser este o melhor método para atender a estrutura deste trabalho e responder o problema. As propostas analisadas foram escolhidas entre aquelas estudadas durante a graduação, dentro das diferentes disciplinas, e que abordam em seu contexto o esporte enquanto conteúdo da Educação Física. São elas: Educação Física da Pré-Escola à Universidade (1980); Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (1988); Visão Didática da Educação Física: análises críticas e exemplos de aulas (1991); e, Metodologia do Ensino de Educação Física (1992).

* Professor Recém-Formado pelo CEFD/UFES

* Professor do Departamento de Ginástica do CEFD/UFES

Algumas propostas relevantes da Educação Física não foram incluídas nas análises, entre elas a Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física (Freire, 1989); e, Concepções de Aulas Abertas no Ensino de Educação Física (Hildebrandt e Laging, 1986). Freire não foi analisado por não referir-se ao esporte, por se tratar de uma proposta para a pré-escola e primário. Embora aborde o esporte enquanto conteúdo Concepções Abertas não foi analisado por entendermos ser Visão Didática uma versão brasileira desta proposta.

2 - REFERENCIAL TEÓRICO.

Neste capítulo será tratado o referencial teórico que dará sustentação as análises, onde procuro destacar a dimensão política da Educação Física e do esporte, bem como os interesses que procuram atender dentro do contexto social, político e econômico dos diversos períodos da nossa história, com o objetivo de entender os determinantes sociais que levaram ao estabelecimento da visão hegemônica da Educação Física nos dias atuais.

2.1 - BREVE EXPOSIÇÃO DOS INTERESSES E NECESSIDADES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.

A história nos mostra que a Educação Física atendeu em diferentes períodos a interesses e necessidades que a colocaram a serviço da ideologia dominante, sofrendo influências das instituições médica, militar e esportiva, confundindo-se em muitos momentos com a própria história destas instituições, que ditaram e ditam (no caso do esporte) os caminhos e a forma de intervenção na escola.

A institucionalização e sistematização da Educação Física se deu a partir do final do Século XVIII e principalmente durante o Século XIX, tendo como pilares fundamentais o desenvolvimento dos sistemas ginásticos e do movimento esportivo inglês.

Bracht (1992), ao discutir a questão da legitimidade da educação física no currículo escolar, aponta para o fato da escolha dos elementos da “cultura corporal/movimento” a serem tematizados se dar de acordo com a importância desta manifestação cultural em determinada época, atendendo aos interesses do projeto político e educacional hegemônico. Assim, primeiro a ginástica e mais recentemente o esporte se tornaram os conteúdos predominantes da Educação Física em sua história.

Num primeiro momento influenciado pela instituição médica, podemos descrever estes interesses como a necessidade de se “construir” um novo homem para a nova sociedade que se constituía na mudança de uma formação social escravocrata para uma formação social capitalista, que se configura na transição do império para a república. A preocupação de caráter higienista, fundamentada na concepção positivista da ciência, foi o principal motivo da implantação da Educação Física nas escolas.

Num segundo momento - mais presente a partir da década de 30 - é a instituição militar, através principalmente do método francês, quem influencia de forma mais marcante a Educação Física, onde os objetivos são defender a pátria e atender ao crescente processo de industrialização da economia brasileira, através da eugeniização da raça e a preocupação com a segurança nacional.

A instituição esportiva é a próxima a marcar mais diretamente a Educação Física - principalmente a partir do golpe de 64 - de forma que a escola se torna o prolongamento desta instituição, assumindo os seus princípios e valores, influenciando-a diretamente e constituindo-se no seu conteúdo hegemônico.

2.2 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA DE CRÍTICA SOCIAL

A década de 80 marca um período de contestação à ordem estabelecida até então na Educação Física, onde se configura a necessidade de buscar novos caminhos através da redefinição do seu papel e também da própria escola dentro da sociedade, a partir da denúncia e questionamento dos valores e concepções que a fundamentam.

Na sociedade de classes em que vivemos a escola está estruturada de forma a preparar o indivíduo para a vida social, desenvolvendo as competências exigidas pela sociedade capitalista e transmitindo valores que buscam legitimar o poder da classe dominante, onde o objetivo principal é reproduzir e manter as desigualdades a partir da alienação e dominação das classes trabalhadoras, caracterizando assim “uma cultura do consenso” (Oliveira, 1994: 32).

Toda ação pedagógica apresenta uma dimensão política, resultado das concepções de homem e sociedade que fundamentam a teoria educacional em que esta ação está vinculada. Desta forma, não podemos negar o caráter ideológico e político da educação. Não existe prática pedagógica neutra, ou ela está comprometida com a conservação ou com a transformação das relações sociais, intervindo em uma determinada direção.

Entretanto, ao mesmo tempo que contribui para a manutenção das desigualdades, a escola abre espaço para o questionamento e a possibilidade de se desenvolver as bases de uma ação transformadora, pois reflete as contradições da sociedade e o antagonismo entre os interesses das classes que a compõem. É nesta perspectiva de transformação que tem se buscado alternativas para a construção de uma nova prática pedagógica na Educação Física, fundamentada em novas concepções.

Contudo, existe outro aspecto a ser ressaltado e superado. As influências recebidas das instituições médica, militar e esportiva encarregaram-se da construção dentro da escola de uma Educação Física considerada neutra cientificamente, na medida em que se criou e aceitou o pressuposto da neutralidade das práticas corporais. Essa configuração da Educação Física, que utiliza e se limita as atividades física como conteúdo, traz como conseqüências uma compreensão desta disciplina reduzida ao aspecto biológico, e predominantemente prática, que não necessita de maiores reflexões teóricas.

Neste aspecto, é preciso que os professores de Educação Física deixem de lado a ingenuidade e neutralidade política que consciente ou inconscientemente assumem, pois esta decisão é o ponto de partida para uma reflexão crítica e tomada de consciência.

2.3 - A ESPORTIVIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.

O esporte moderno, como o conhecemos hoje, configurou-se na Inglaterra do Século XIX, fortemente influenciada pelas mudanças produzidas pela revolução industrial. Neste período, o esporte se caracterizava por ser privilégio da aristocracia e da burguesia emergente, que o utilizavam como meio de educação. Posteriormente, através das reivindicações e conquistas trabalhistas da classe operária, o esporte proliferou por todas as camadas sociais, abrindo espaço para sua institucionalização, incorporando valores que legitimaram a sociedade capitalista e industrial que se constituía e que colaboraram para uma ruptura dos valores e características do esporte.

O movimento esportivo inglês difundiu-se rapidamente pelo mundo, contribuindo para esse processo a criação do movimento olímpico internacional e o ressurgimento dos jogos olímpicos. A aceitação universal do esporte enquanto meio de educação fez com que diversos países o incorporasse em seus programas de Educação Física.

No caso específico do Brasil, pode se dizer que o esporte foi introduzido como conteúdo da Educação Física por intermédio do método francês, oficializado em 1931, através da adoção do “Regulamento Geral de Educação Física” elaborado pela Escola de Joinville-Lc-Pont,

e que traduzido foi denominado “Regulamento Nº 7” da Escola de Educação Física do exército brasileiro. Para Goellner (1992: 176) “ (...) o método francês figurou como um espécie de elo entre a escola e o esporte, sendo, portanto, um dos responsáveis pela sua inserção no contexto escolar.”.

Outros fatores que contribuíram para o processo de esportivização da Educação Física brasileira foi as influências recebidas do método desportivo generalizado e do movimento denominado esporte para todos, que consolidou nos anos 70, a incorporação do esporte aos programas da disciplina.

2.4 - O ESPORTE NUMA PERSPECTIVA DE CRÍTICA SOCIAL.

O esporte é um fenômeno social que se desenvolveu bem antes da institucionalização da Educação Física, de forma que, como ocorreu com a ginástica, a Educação Física incorporou os seus códigos e valores para poder se legitimar na escola.

O modelo de esporte hegemônico praticado na escola tem como referencial o desenvolvimento da aptidão física e o esporte de alto nível, sendo regido pelos mesmos princípios deste último: treinamento, rendimento e competição. É importante ressaltar que este modelo utiliza os mesmos padrões de seleção, especialização e instrumentalização da sociedade capitalista, mascarando as suas contradições.

A aceitação este modelo é estimulada através de exposição excessiva promovida pelos meios de comunicação, que o valoriza a ponto de se considerar este como a única forma possível de se ensinar o esporte, que cumpre assim o seu papel de manipulação das massas. É este esporte que os alunos levam para sua vida fora da escola e passa a ser ideal para a prática de todos, como diz Kunz (1994: 32): “É notório que o esporte para ser praticado nos padrões e princípios de alto rendimento, requer exigências que cada vez menos pessoas conseguem dar conta, mesmo assim ele é o modelo que todos querem seguir.”.

O valor educativo do esporte perde sentido quando é sobrepujado pelos valores próprios do esporte de alto nível, imposto de forma acrítica e por razões sócio culturais externas ao contexto escolar e pedagógico. Desta forma, as aulas de Educação Física se tornam predominantemente o ensino e aprendizagem do esporte, negando aos outros elementos da “cultura corporal/movimento” espaço dentro dos programas e planejamentos da disciplina.

A forma de tratar o esporte na escola é determinada socialmente, sendo consequência das condições sociais e políticas da estrutura social em que a escola está inserida. Para assumir uma nova função do esporte dentro da escola é necessário num primeiro momento superar o modelo de legitimação vigente hoje na Educação Física, que vê como função desta disciplina desenvolver no aluno as aptidões necessárias (físicas e técnicas) para o aumento de sua capacidade e agir no esporte, agir este limitado aos aspectos técnicos e táticos de cada modalidade, justificado pela relevância que o esporte alcançou na sociedade moderna.

Não podemos negar a importância social que o esporte apresenta, o que devemos fazer enquanto educadores é questionar se este modelo é o apropriado se pretendemos fazer com que os alunos apreendam criticamente a realidade para poder atuar sobre ela e transformá-la, desmistificando e transformando o esporte de forma que se possa adaptá-lo às suas necessidades e realidades.

3 - O ESPORTE E AS PROPOSTAS METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.

O esporte é definido neste estudo como a prática sistematizada de atividade física, individualmente ou coletivamente, apresentando de acordo com Cunha (1982: 29), as seguintes propriedades básicas: agonismo, normatividade, ludismo, esforço físico e atividade motora.

O esporte é um fenômeno socialmente construído ao longo da história, tendo sua origem no desenvolvimento das sociedades urbanas e industriais surgidas a partir da revolução industrial, reproduzindo seus valores e ideologias. Desta forma, ele não pode ser entendido como uma atividade isolada do contexto social em que se realiza, pois é este mesmo contexto que determina a forma com que o esporte será apreendido na escola.

As propostas serão apresentadas a seguir na ordem cronológica em que foram produzidas e publicadas.

3.1 - EDUCAÇÃO FÍSICA: da Pré-escola à Universidade (1980) E O ESPORTE.

Esta obra apresenta uma proposta de sistematização curricular, identificando o esporte como objeto de conhecimento e o conteúdo a ser tratado pela Educação Física. Temos aqui um exemplo claro do modelo de legitimação esportiva, onde a relevância e status alcançados pelo esporte moderno justifica sua presença nos currículos escolares.

É destacado o valor educativo da Educação Física e do esporte, identificados como os meios ideais para possibilitar o desenvolvimento das qualidades (físicas e orgânicas) necessárias aos alunos, bem como para proporcionar um vasto e rico campo de experiências que contribuam para o seu controle emocional e bem estar. O que se exige do aluno é que observe, pratique e execute as atividades dentro dos padrões preestabelecidos e impostos pelo professor, derivados do esporte competitivo.

O planejamento apresentado pelos autores evidencia a sistematização do conteúdo, objetivando a evolução do aluno dentro do esporte, culminando com a especialização dos mais aptos, visando a formação de uma elite esportiva, relegando a maioria que não atingiu o nível desejado à prática recreativa de atividade física.

Os objetivos apresentados procuram desenvolver no aluno competência para agir no esporte, restrito aos aspectos técnicos e táticos de cada modalidade. Para isso utiliza-se o modelo tradicional de aula, que até hoje se faz presente. Este modelo tradicional é constituído de três partes: aquecimento, parte principal e volta à calma.

A partir do que foi exposto, identifica-se a concepção de esporte presente nesta proposta, que pode ser descrita da seguinte forma: trata-se da reprodução nas aulas de Educação Física do sistema esportivo extra-escolar, orientado pelos princípios de treinamento, rendimento e competição. esta proposta representa um exemplo clássico da reprodução do esporte na sua forma mais tradicional, sem qualquer fundamentação didático-pedagógica, mesmo quanto ao seu caráter biológico.

3.2 - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (1988) E O ESPORTE.

Tani et al. reconhecem a necessidade de se questionar e repensar os conceitos tradicionais da Educação Física, e que esse redimensionamento de sua prática pode ser feito a partir de várias abordagens, que são classificadas de macroscópicas (filosóficas e administrativas) e microscópicas (estudo do processo de desenvolvimento e das características da criança). Esta última representa a opção feita na abordagem desenvolvimentista, tendo como base as pesquisas em desenvolvimento motor e aprendizagem motora.

Os autores justificam esta posição através do pressuposto de que é necessário conhecer as características da criança em todas as etapas do seu processo de desenvolvimento, orientando e estruturando a escolha dos objetivos e conteúdos de acordo com estas características, visando atender as necessidades e expectativas dos alunos. Entretanto, o processo de desenvolvimento é entendido como natural, independente de qualquer determinante social ou cultural.

O movimento é reconhecido como objeto de estudo da Educação Física, porém, a visão mecanicista e biologicista apresentada pelos autores leva-os a estabelecer como objetivo básico a aprendizagem/educação do movimento, proporcionando às crianças condições que favoreçam ao “(...) desenvolvimento hierárquico do seu comportamento motor” (p. 89), ou seja, o perfeito desenvolvimento das habilidades básicas visando a aquisição posterior de habilidades mais complexas (esportivas ou não).

Embora não explicita uma proposta de sistematização curricular e nem privilegie o esporte enquanto conteúdo principal da Educação Física, este estudo apresenta elementos que levam-nos a concluir que os pressupostos defendidos atuam no sentido de fundamentar e dar consistência ao modelo tradicional de Educação Física. Neste contexto, chega-se mesmo a questionar os benefícios educacionais da aprendizagem dos esportes. Entretanto, esta crítica ao questionamento da forma de orientação desta aprendizagem, quando feita de maneira inadequada e sem respeitar o desenvolvimento da criança. Não se questiona a função social exercida pelo esporte e nem as conseqüências que a reprodução do modelo esportivo nos padrões de alto nível trazem para a Educação Física escolar e para os alunos.

Portanto, ainda que não deixe claro uma concepção de esporte, chega-se a conclusão de que Tani et al. reproduzem na sua proposta o modelo esportivo tradicional.

3.3 - VISÃO DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: análises críticas e exemplos práticos de aulas (1991) E O ESPORTE.

Este estudo apresenta elementos fundamentados nas teorias críticas da educação, para um redimensionamento dos conceitos e valores da Educação Física, propondo um ensino alternativo com uma prática pedagógica que supere o modelo tradicional de aula, a partir de um referencial teórico de caráter político-social, criticando as relações sociais num plano geral e a função exercida pela Educação Física dentro do sistema educacional.

Como alternativa ao tradicional modelo de ensino fechado os autores propõem uma prática pedagógica alternativa, baseada nas concepções de aulas abertas. Nesta concepção de aula, os alunos participam de seu planejamento e construção, e o mundo de movimentos que eles trazem de sua vida fora da escola são levados em consideração na determinação de objetivos e conteúdos, fazendo “uma ligação do aprender escolar com a vida de movimento dos alunos.” (p.02).

Nesta perspectiva de mudança de conceitos tradicionais da Educação Física, o interesse pedagógico no esporte não se reduz às possibilidades de rendimento motor do aluno, mas sim em desenvolver nele a “capacidade de ação através do esporte e para o esporte.”(p. 34), contribuindo assim para a realidade social. No ensino aberto às experiências, o esporte enquanto conteúdo caracteriza-se como uma realidade modificável.

É apresentada uma concepção de esporte, onde ele “é entendido como um espaço aberto de ação e de movimento, no qual os homens realizam suas idéias e necessidades e podem alterar criticamente o esporte existente.”(p. 38).

Embora represente avanço na perspectiva de crítica ao esporte de rendimento, a prática diária nos mostra a dificuldade de se trabalhar a dimensão subjetiva do esporte numa estrutura escolar onde esse mesmo esporte é supervalorizado. Como trabalhar esta dimensão de forma que a superação não se limite a mudanças apenas na forma de transmissão do esporte?.

3.4 - METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1992) E O ESPORTE.

Este estudo tem por objetivo questionar e superar os conceitos tradicionais da Educação Física, apresentando uma proposta de sistematização curricular e identificando elementos que possibilitem a construção de uma teoria da Educação Física.

Esta construção deve se iniciar com a superação da pedagogia tradicional e conservadora. Esta “pedagogia emergente” denominada pelos autores de crítica superadora deve promover a leitura e o julgamento dos dados da realidade, estando inserida em um projeto político-pedagógico que irá estabelecer uma intervenção em determinada direção e orientar a ação o professor na escola, a partir dos interesses e perspectivas da classe trabalhadora.

Esta proposta representa um grande avanço no contexto da Educação Física, por romper com o entendimento hegemônico presente na área, que privilegia o esporte enquanto conteúdo dominante. Para os autores a Educação Física é uma prática pedagógica que “tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica.”(p. 50), temas estes que configuram uma área de conhecimento denominada “Cultura Corporal” e que se constitui no conteúdo da Educação Física.

Segundo o Coletivo de Autores, os temas da cultura corporal são conhecimentos produzidos historicamente pelo homem, construídos e desenvolvidos sócio-culturalmente, apresentando sentidos/significados objetivos (sociais) e subjetivos (individuais). Enquanto tema da cultura corporal, o esporte é entendido como uma produção histórico-cultural, subordinando-se aos valores e códigos da sociedade capitalista.

Para o Coletivo de Autores a aula de Educação Física deve proporcionar o espaço para a crítica e o questionamento às normas e valores dominantes no esporte, desmistificando-o e possibilitando ao aluno superar e construir uma nova prática, onde valores como solidariedade, cooperação e respeito contribuam conjuntamente com o domínio das técnicas e táticas para mudanças qualitativas a prática esportiva, assegurando a todos o direito de participar e apreender o esporte enquanto conhecimento a ser assimilado e utilizado para a compreensão e transformação da realidade social.

Contudo no trato específico do esporte, não se identifica como se daria a sistematização deste conteúdo, ou seja, como seria a relação do conhecimento dito “prático” (técnicas e táticas) com o conhecimento “teórico” necessário para uma compreensão crítica do esporte por parte do aluno, necessitando, a nosso ver, de uma maior e melhor aplicação com relação a prática concreta do professor.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Os resultados das análises demonstram uma evolução da concepção de esporte e na visão da concepção de Educação Física presentes nas duas últimas propostas enfocadas, em relação às primeiras.

De acordo com o referencial teórico utilizado neste estudo podemos inserir as duas primeiras propostas analisadas (Borsari et al., Tani et al.) na tendência conservadora da Educação Física, ou, segundo Oliveira (op. Cit.), considerá-los como representantes da pedagogia do consenso, na medida em que, apoiados numa concepção positivista de ciência, transmitem valores comprometidos com a manutenção as desigualdades sociais, reforçando na Educação Física a visão funcionalista e reprodutivista da sociedade.

Já Visão Didática e Coletivo de Autores se inserem na tendência progressista da Educação Física, ou, conforme Oliveira (Op. Cit.), podemos considerá-los como representantes da pedagogia do conflito, considerando o questionamento que fazem das relações sociais como um todo e do modelo hegemônico de Educação Física e esporte praticado nas escolas, apresentando pressupostos que apontam para sua superação.

Embora apresentem um grande avanço na concepção de esporte, alguns aspectos acerca destas duas propostas precisam ser melhor esclarecidos. Qual o conhecimento necessário para uma compreensão crítica do esporte? como se daria a sistematização do conteúdo esportivo?, envolvendo os conhecimentos “práticos” e “teóricos”? como diferenciar esta sistematização ao longo das séries escolares? Estas perguntas ainda sem respostas refletem a dificuldade encontrada pelos professores na sua prática diária, demonstrando a necessidade de desenvolver estas propostas de forma mais concreta, aproximando-as da realidade escolar.

Referências Bibliográficas:

- Betti, M. - Educação Física e Sociedade. SP: Movimento, 1991.
- Borsari, J. R. (Org.) - Educação Física: da pré-escola à universidade. SP: EPU, 1980.
- Bracht, V. - Educação Física e Aprendizagem Social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- Castellani Filho, L. - Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.
- Cavalcanti, K. B. - Esporte Para Todos: um discurso ideológico. SP: Ibrasa, 1984.
- Coletivo de Autores. - Metodologia do Ensino de Educação Física. SP: Cortez, 1992.
- Costa, L. P. da - Teoria e Prática do Esporte Comunitário e de Massa. RJ: Palestra, 1981.
- Cunha, M. S. - A Prática e a Educação Física. Lisboa: Compendium, 1978.
- Ferreira, V. L. C. - Prática da Educação Física no 1º Grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?. SP: Ibrasa, 1984.
- Ghiraldelli Jr., P. - Educação Física Progressista: a pedagogia social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. SP: Loyola, 1988.
- Goellner, S. - O Método Francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola. Porto Alegre, 1992 (Dissertação).
- Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe/UFSM. - Visão Didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas. RJ: Ao Livro Técnico, 1991.
- Hildebrandt, H. e Laging, H. - Concepções Abertas no Ensino da Educação Física. RJ: Ao Livro Técnico, 1986.
- Kunz, E. - Educação Física: ensino e mudança. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- Kunz, E. - Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- Oliveira, V. M. de - Consenso e Conflito da Educação Física Brasileira. Campinas: Papyrus, 1994.
- Soares, C. L. - Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.
- Tani, G. - Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. SP: EPU/EDUSP, 1988.
- Valente, E. F. - Perspectivas Históricas do Movimento Esporte Para Todos no Brasil. Campinas: FEF/UNICAMP, 1994.

Endereço:

Nelson Figueiredo de Andrade Filho

R. Carlos Martins, 585/304 - Bloco A - Ed. Aquarius - Jardim Camburi - Vitória/ES.

Cep: 29090 - 060 - Fone: (027) 337-0012/ 335-2625

GTT.1.43. DANÇA: CONTEÚDO ESCOLAR PARA A COMPREENSÃO HISTÓRICA DA CULTURA CORPORAL.

Roseane Soares Almeida*

Thereza Paes Barreto Santos*

Resumo: Tratar a dança enquanto conteúdo escolar, significativa ao universo cultural do aluno, possibilita uma compreensão histórica e social do universo corporal do aluno e amplia o conhecimento escolar sobre as diferentes épocas e civilizações que nos antecederam. Ao nosso ver, a linguagem corporal é uma possibilidade concreta e significativa de tratar o conhecimento na prática pedagógica da Educação Física, resgatando sua importância e seu valor no contexto escolar.

Uma proposta viável para a Educação Física Escolar

Ao longo dos últimos anos (1985-1995), buscamos construir um programa de Educação Física a partir de valores e conhecimentos da dança tais como: respeito às diferenças, espírito de colaboração mútua, relação intrínseca entre teoria e prática, decisões coletivas, leitura crítica da realidade social e cultural, relações entre os diferentes conhecimentos escolares e culturais, e maior abrangência no trato com o conhecimento da cultura corporal e esportiva. Hoje o nosso programa aponta para a real possibilidade de concretização e contribuição qualitativa do ensino da Educação Física escolar, sem contudo, deixarmos de realizar uma constante análise crítica do que já realizamos e do muito que temos por fazer.

As mudanças proposta por este programa, parte da concepção de valores e conhecimentos que normalmente não encontramos associados a prática da Educação Física escolar, nem ao cotidiano urbano e contemporâneo de nossos alunos. Nos comprometemos com a busca de um conhecimento que possa contribuir para a ampliação da compreensão do mundo e para a melhoria da qualidade de vida do ser humano na sociedade.

Tomamos como objetivo ampliar o conhecimento da cultura corporal e esportiva do aluno, possibilitando à *todos* um maior contato com o universo da cultura corporal, através da dança, dos jogos populares e esportivos, da ginástica e das atividades aquáticas, este tem sido nosso desafio.

No nosso programa, os conteúdos têm sido vivenciados a partir de sua compreensão numa determinada época, identificados a partir de diferentes objetivos e valores, compreendidos dentro de suas origens históricas e culturais. Sem essa compreensão e sem uma leitura crítica, os temas da cultura corporal não têm sentido no atual contexto escolar.

O nosso compromisso, enquanto disciplina do sistema escolar, não se restringi apenas num fazer “prático”, descompromissado e desinteressado, há o que aprender e, a partir do conhecimento que temos, interpretar, compreender e avaliar para, então, na prática, avançar e superarmos nossas dificuldades.

A Dança na Escola

Entendemos que a escola pode oferecer outras formas de vivências corporais através da dança, buscamos resgatar de seu desenvolvimento histórico a importância da mesma para o desenvolvimento da cultura e de outras civilizações.

* Mestre/ Colégio de Aplicação /UFPE / LOEDEFE

* Especialista / Colégio de Aplicação / UFPE / LOEDEFE

A dança ao longo da história da humanidade, tem sido expressão da organização e do desenvolvimento de vários povos. No resgate desta compreensão, poderemos interpretar e compreender diferentes sentidos e significados culturais.

Adoração aos deuses, aos fenômenos naturais, à guerra, foram as fontes originárias das danças. Mudou-se o tempo, a história, a humanidade, mudou a dança, profanando-se, democratizando-se, reformulando-se junto com o processo civilizatório da humanidade.

Compreendemos que, a dança é uma das formas de comunicação, que se expressa através da linguagem corporal, com sentidos/significados representativos das diversas formas de vida de um povo (ver quadro 01), e, portanto, deve ser tratada como fato sócio-cultural, historicamente construído pelo homem e expresso através de diversas formas de apresentação e representação ao longo de seu processo de formação educacional.

QUADRO 01

PERÍODOS HISTÓRICOS	FORMAS DE VIVÊNCIAS
Danças na Pré-História	Rituais de sobrevivência
Danças nas Antigas Civilizações	Celebração religiosas
Danças na Idade Média	Danças populares
Danças na Idade Moderna	Bales Romântico, Clássico e Moderno
Danças na Idade Contemporânea	Dança moderna e contemporânea

Hoje a dança é lazer, cultura e profissionalismo. Resgatar sua história é resgatar as diferentes visões de mundo expressa pela dança, as distintas culturas que formam um povo, apreendendo seus sentimentos, emoções, protestos, resistências, readaptações e evoluções, características da relação do homem com o mundo.

Entendemos, pois, que a inserção da dança como conteúdo escolar vai além de uma atividade ocasional e festiva, cujo sentido e significado atendam unicamente sua função enquanto “espetáculo”, pois

“a capacidade da expressão corporal desenvolve-se num *continuum* de experiências que se iniciam na interpretação espontânea ou livre, evoluindo para a interpretação de temas da dança formalizada, onde conscientemente o corpo é o suporte da comunicação.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992: 83)

Portanto, compreendemos que o papel da dança na Escola não é formar o bailarino¹ ou restrita a eventos festivos, mas sim, trata-la e vivencia-la enquanto conteúdo da cultura corporal,

1ROCHA, Marta Rosa T. Danças Folclóricas, mimeo, 1979.

para ampliar a compreensão histórica e social do aluno, sobre o mundo em que vive a partir de suas possibilidades e habilidades corporais, capacitando-o para uma melhor compreensão de ser coletivo e individual em sua totalidade².

Partindo desta compreensão, elaboramos uma proposta curricular para o 1º e 2º graus.

A dança na proposta curricular do Colégio de Aplicação

Desenvolvemos no Colégio de Aplicação da UFPE, desde 1990, um programa de Educação Física que vem sendo construído a partir da concepção de que a escola deve propiciar ao aluno um melhor nível de compreensão e de intervenção da realidade através de seus instrumentos de produção de conhecimento e de trabalho. Nesta perspectiva, organizamos os conteúdos em temáticas, selecionadas com base nas experiências vivenciadas no Colégio, a partir dos interesses sócio-culturais da comunidade escolar e de processos de pesquisa escolar.

No trato com a dança, propomos experiências pedagógicas que ampliem a compreensão e vivência dos nossos ritmos e danças, contribuindo para a superação de questões ligadas ao sexismo, a inibição, aos códigos hierárquicos sociais da nossa cultura corporal, bem como, o resgate das diferentes formas de expressão de resistência cultural e social, que compõem o universo da dança.

Este tema tem sido definido a partir de uma proposta que busca desenvolver a compreensão do mundo cultural do aluno e da dança através da vivência de:

- a) **danças folclóricas**, resgatando seus símbolos e significados;
- b) **danças regionais** ampliando a compreensão do mundo cultural, identificando os diferentes contextos que as delimitam;
- c) **danças étnicas**, delimitando as relações intercultural entre os diferentes povos;
- d) **danças contemporâneas**, tratando dos diferentes movimentos da dança no mundo e suas influências na cultura ocidental.

Este conteúdo vem sendo desenvolvido no Colégio de Aplicação a partir de uma metodologia que busca construir uma prática pedagógica de Educação Física comprometida com a melhoria da qualidade de ensino, participativa e descentralizadora na relação aluno-professor, buscando ampliar a compreensão da realidade dinâmica, complexa e global do aluno e seu contexto, respeitando as diversas culturas e saberes, e privilegiando o diálogo e a reflexão crítica enquanto formas de superação e transformação dos determinantes sociais e culturais que envolve o universo da cultura corporal diferentes danças, ampliar sua compreensão histórica e cultural.

Os conteúdos priorizados no programa de Educação Física do Colégio de Aplicação, foram sistematizados tomando por base os ciclos de ensino propostos pelo programa da Secretaria de Educação de Pernambuco.

1º GRAU

5ª e 6ª SÉRIES	Danças Populares de Pernambuco
7ª e 8ª SÉRIES	Danças Populares Regionais do Brasil

2º GRAU

1º ANO	Danças Étnicas Brasileiras e Danças nas Antigas Civilizações
2º ANO	Danças na Idade Média e Moderna
3º ANO	Danças na Idade Contemporânea e na Atualidade

² ver mais detalhadamente a compreensão metodológica do ensino da dança no COLETIVO DE AUTORES, 1992: 82-5.

A dança é, assim, trabalhada a partir da vivência de conteúdos significativos ao grupo, despertando o aluno para os aspectos expressivos, simbólicos e técnicos das diferentes danças: populares, regionais, étnicas e contemporâneas.

Na vivência das danças temos priorizado a experimentação corporal de diferentes expressões, habilidades e execução, sem exigências ou ênfase aos detalhes técnicos formais, destacando nestas experimentações a oportunidade de distinguir, sentir e compreender sentidos e significados resgatados de cada gesto, organização coreográfica, ritmos e objetos simbólicos utilizados nas diferentes danças, para resgatar a compreensão de totalidade do universo cultural que a originou.

Referências Bibliográficas:

- ALMEIDA, Roseane. BARRETO. M. SANTOS, Thereza. TAVARES. M. Proposta de Educação Física do Colégio de Aplicação. Recife, 1990.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- OSSANA, Paulina. A Educação pela dança. SP : Summus, 1988.
- OLIVEIRA, Maria Goretti R. Danças populares como espetáculo público no Recife, de 1979 a 1988. Recife: O autor, 1991.
- ROCHA, Marta Rosa T. Danças Folclóricas, mimeo, 1979.

GTT.1.44. DANÇAR NAS ESCOLAS APESAR DAS ESCOLAS: PROJETO EM ANDAMENTO

Adriana de Faria Gehres*

Resumo: O presente trabalho consta da descrição de um projeto de pesquisa que se encontra em andamento. Nossa pesquisa tem por objetivo analisar as configurações epistêmico-filosóficas inventadas no âmbito do ensino da dança em escolas públicas estaduais na cidade de Salvador-BA. Para tanto, organizamos uma pesquisa qualitativa com base na fenomenologia-hermenêutica proposta por Rezende (1990), a ser desenvolvida em duas escolas-cas.

1. INTRODUÇÃO

A observação do mundo das artes, em nosso século, evidencia um movimento de questionamento sobre o estatuto existencial das artes. Como bem observou Marques (1996):

"A arte mudou. Na verdade, mudou o conceito de arte. Depois que Duchamp levou o mictório para o museu (os ready-made); que Andy Warhol pintou latas de sopa Campbell's; que John Cage escreveu 4'33"; que Steve Paxton criou seus Walking Pieces, não se pode mais dizer que existe a Obra de Arte, feita para ser contemplada à distância por uma platéia selecionada."(p.17)

A dança, assim como as demais formas de arte, foi atingida pelos novos rumos estatutários da arte e tem constituído, em seu interior, peças que desafiam a existência de códigos pré-estabelecidos de movimento - como os da dança clássica e os da dança moderna, mas também a noção de dança como um objeto estético e estático a ser apreciado por uma platéia.

A observação dos trabalhos da Judson Church na década de sessenta e setenta e o encaminhamento que vem sendo dado à dança, desde então, revela um movimento constante de busca por outras maneiras de ser e fazer dança, ora privilegiando o corpo, o contexto, o conteúdo, ora incorporando e interagindo com novas formas de expressão artística, surgidas através da manipulação ilimitada de tecnologias como o vídeo, a holografia, a comunicação computadorizada, etc. (Banes, 1987)

Nesse sentido, a dança nos anos 90 deve ser compreendida, conforme observa Buckland (1994), como:

"...um texto complexo e mutável de diferentes sons, movimentos, costumes, ambientes, crenças, memórias, corpos humanos e interações sociais, cujos significados são negociados situacionalmente."(p. 51)¹

Como um texto cujos significados são negociados a cada vivência/experimentação, a dança é, bem como outras formas de significação sócio-cultural, processo, e não produto, de criação/recriação do homem e de seu mundo. É ação, e não objeto, que envolve, como demonstrou Buckland, sons, movimentos, costumes, ambientes, crenças, memórias, corpos humanos e interações sociais. Assim entendida, uma dança é, em outras palavras, uma maneira de existência humana, a qual não pode ser aprisionada nos limites de uma descrição,

* Mestre em Educação pela UFPE

Professora Assistente da ESEF-UPE

1 "... a complex shilling textual interplay of different sounds, movements, costumes, environments, beliefs, memories, human bodies and social interactions, the meanings of which are situationally negotiated."(p.51)

demonstração ou apresentação - apesar da constância "aparente" de sua forma - pois se reconstrói a cada existencialização/execução.

A "reconstrução/construção" das mais diversas formas de dança pelas gerações ao longo do tempo e do espaço tem se estabelecido sob a égide de modos particulares de ensino aprendizagem.

No mundo ocidental, observamos o processo de institucionalização da escola como local privilegiado de transmissão/reprodução do patrimônio cultural da Humanidade.

Essa, uma antiga instituição nascida das cinzas da Idade Média, durante a Renascença, Reforma e Contra-Reforma, teve seu papel reforçado através da criação, em finais do século XVIII, nas sociedades burguesas (Saviani, 1986), dos chamados sistemas nacionais de ensino, os quais tinham como missão possibilitar o acesso/sucesso/adaptação do cidadão ao mundo racional do progresso - a sociedade moderna.

A sociedade racionalizada pela ciência, autonomizada pela separação dos poderes políticos e religiosos e considerada culturalmente superior pela dessacralização da arte (Weber, 1980), fundou uma escola assente no racionalismo cartesiano, mas também no naturalismo empiricista - de Locke e Rosseau - o qual une o homem à natureza, através do abandono da noção de Deus como criador e mediador. Na idéia clássica de modernidade, homem e natureza, corpo e mente encontram-se unidos na criação do Ser Uno e Livre (Touraine, 1993).

Entretanto, conforme analisam autores de diferentes correntes sociais e filosóficas, tais como Habermas (1983) e Touraine (1993), o projeto iluminista moderno colapsou. Para Habermas (1983) a modernidade não se completou devido ao domínio da razão instrumental (agir racional com respeito a fins) sobre todos os aspectos da vida sócio-cultural. Já para Touraine (1993), a modernidade vivida foi e é o processo de "*separação crescente da racionalidade e da subjetivação.*" (p. 51)².

Os sistemas nacionais de ensino, como um dos pilares do novo modelo societal, mostraram-se íntimos da técnica e da ciência lógico-matemática (razão), afastando-se das artes e das humanidades (emoção, subjetivação). Criou-se, no interior da escola, uma dicotomia entre Ciências e Artes, a qual reflete e, ao mesmo tempo constitui, a sociedade capitalista iluminista moderna.

O processo de construção da modernidade, nesse sentido, foi também o de sua desconstrução ou decadência. Atualmente muito se fala em fim da modernidade, fim da História, pós-modernidade. As interpretações são inúmeras, assim como as soluções apontadas para os problemas vividos. Todas, no entanto, evidenciam a existência de um inimigo comum: o potencial dominador da razão sobre a vida individual.

Nesse sentido, as interpretações-soluções dos críticos modernos da modernidade apontam para a valorização: do Mundo da Vida (Habermas, 1983), do Imaginário (Castoriadis, 1982), do Sujeito Livre e Responsável (Touraine, 1993), do Sujeito Consciente (Freire, 1983). Já os pós-modernos exaltam: o Indivíduo que Imagina o Inimaginável (Nuyen, 1996), o Indivíduo que Exercita o Poder (Wain, 1996).

E a escola, como tem se comportado diante das mudanças ocorridas na sociedade?

O século XX tem se caracterizado pela disputa constante, no interior da escola, entre correntes que privilegiam um dos dois pilares da modernidade: a racionalização ou a subjetivação. Segundo identifica Touraine (1993):

"...o racionalismo pregou-se à escola; mas foi em vão, porque logo se acentuam as pressões para uma educação que leve em conta toda a personalidade da criança com suas relações familiares e sua origem

2 "...separación creciente de la racionalidad e de la subjetivación"(p. 117).

*cultural, suas características e sua história de vida pessoal. Alguns representantes dos professores, talvez por sua profissão, retrocedem em uma sociedade cujo nível de educação se eleva, se defendem contra esse movimento a favor da educação e dos direitos das crianças, contra a pressão de seus próprios alunos e querem seguir sendo ou voltar a converter-se em clérigos, em mediadores entre as crianças e a razão, encarregados de arrancar os primeiros da influência opressora de sua família, de seu meio social, de sua cultura local para fazê-los entrar no mundo aberto das idéias matemáticas e das grandes obras culturais.”(p. 251)*³

Dessa forma, a luta travada no interior das escolas - expressão institucional de uma vivência social mais ampla - aponta para a dominância de uma perspectiva racionalista de ensino à qual se opõe um movimento no sentido de privilegiar o indivíduo, sua cultura, suas experiências, seus desejos. Esse movimento, como observado, evidencia a emersão do processo de subjetivação presente nas diversas vertentes críticas da modernidade, sejam elas modernas ou pós-modernas.

Nesse contexto, evidenciamos a necessidade, ou mesmo as sementes, de uma transformação existencial da escola, no que se refere ao seu estatuto epistemológico - até agora centrado na razão - e, conseqüentemente, dos seus métodos e procedimentos de ensino-aprendizagem. Essa transformação, contudo, pode trilhar e, está trilhando, diferentes caminhos...

A configuração de novas e diferentes “respostas” para a dança e a escola nesse final de século, como demonstrado anteriormente, coloca-nos diante de um problema que nos levou a refletir acerca das seguintes questões: Como a dança está existindo nas escolas nesse momento de questionamento estrutural de ambas - dança e escola? Como os indivíduos que inventam a dança nas escolas criam-na e recriam-na, criando e recriando os fundamentos epistemológicos da dança, da escola e da própria educação?

2. A DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

A dança, no Brasil, existe e é ensinada em todas as esquinas. Entretanto, o seu ensino institucional tem se estabelecido de forma predominantemente extra-escolar, ou seja, fora do sistema oficial de ensino seja ele de carácter privado ou estatal. Professores(as) de dança, bailarinos(as) e coreógrafos(as), no Brasil, desenvolvem seus estudos em academias particulares de dança, as quais atingem, essencialmente, as camadas altas e médias da sociedade. Essas academias, em sua maioria, apresentam um ensino precocemente especializado. Desde a segunda infância as crianças repetem de forma fragmentada exercícios técnicos do repertório, principalmente, da dança clássica (Anaz, 1988; Castro, 1990).

No entanto, a observação assistemática e informal do cotidiano nacional evidencia que a dança vem pouco a pouco penetrando os muros do sistema escolar de forma diversificada. Para melhor visualizarmos essa diversidade, procuramos estabelecer um quadro demonstrativo da

3 “...el racionalismo se ha replegado a la escuela; pero ha sido en vano, porque pronto se acentúan las presiones para una educación que tenga en cuenta toda la personalidad del niño con sus relaciones familiares y su origen cultural, sus características y su historia de vida personal. Algunos representantes de los enseñantes, talvez por su profesión retrocede en una sociedad cuyo nivel de educación se eleva, se definen contra ese movimiento a favor de la educación y los derechos de los niños, contra la presión de sus propios alumnos, y quieren seguir siendo o volver a convertirse en clérigos, en mediadores entre los niños y la razón, encargados de arrancar a los primeros a la influencia opresora de su familia, de su medio social, de su cultura local para hacerlos entrar en el mundo abierto de las ideas matemáticas y de las grandes obras culturales.”(p. 251)

dança nas escolas brasileiras, através da realização de uma pesquisa descritiva da situação da dança nas escolas estatais da rede de ensino fundamental e médio. A pesquisa foi realizada através do envio de cartas-questionário para todas as secretarias de educação dos estados brasileiros, bem como para as secretarias municipais de educação das capitais desses estados. Além dessas, enviamos cartas para as secretarias de educação dos municípios de Santos, Campinas e para o Distrito Federal-Brasília, uma vez que nas duas primeiras cidades existem cursos superiores de dança e a última é, atualmente, a capital do Brasil. Após cinco meses do envio das cartas, com as respostas recebidas, formulamos um quadro que aponta para:

a) a predominância da dança no ensino fundamental no Brasil como uma atividade extra-curricular, estabelecida de forma diversificada, com maior incidência dos centros de arte para escolares da rede municipal ou estadual e dos grupos de dança com apoio estrutural e pedagógico.

b) do ponto de vista curricular, a predominância da dança como conteúdo da disciplina Educação Física e sua introdução ainda incipiente como conteúdo da disciplina Educação Artística. Contudo, a observação da história dessas duas disciplinas nas escolas brasileiras revela a hegemonia da ginástica e do desporto como conteúdos da Educação Física e o desenho geométrico como conteúdo privilegiado pela Educação Artística (Barbosa, 1978).

Diante desse contexto, optamos por analisar os pressupostos epistêmico-filosóficos do ensino da dança, inventados por seus atores nas escolas, a partir do estudo de suas formas extra-curriculares predominantes: centro de arte para ensino da dança, grupo de dança com apoio técnico e pedagógico.

Assim sendo, definimos que o estudo será desenvolvido em duas escolas-caso.

As melhores condições para a realização dessa pesquisa foram encontradas no Estado da Bahia, na cidade de Salvador. Salvador é a maior cidade da região Nordeste do país e possui o primeiro curso superior de licenciatura em dança do país, datando de 1957.

No Estado da Bahia, os professores licenciados na Escola de Dança da UFBA possuem direito jurídico/institucional de prestar concurso para o ensino fundamental e médio para a disciplina de Educação Artística. Uma vez nas escolas esses professores, em sua maioria, engajam-se em projetos especiais de dança que culminam na formação de grupos de dança.

Além disso, o Estado da Bahia, em um passado recente, contou com Anísio Teixeira como seu secretário de Educação. Sua reflexão acerca de uma pedagogia ativa - sistematizada na Escola Nova - até hoje se faz sentir em algumas escolas públicas estatais da cidade de Salvador sob a forma de incentivo à prática de atividades artísticas (música, dança, teatro, artes plásticas) e profissionalizantes (marcenaria, serralheria, etc.).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolvermos o nosso estudo, estabelecemos que nossa pesquisa será qualitativa, desenvolvendo-se em duas fases concomitantes:

1) Coleta de dados. A coleta de dados será dividida em duas etapas distintas, porém simultâneas.

a) A primeira está interessada em identificar a representação acerca da dança, do corpo, da escola e da educação entre diretores, coordenadores, professores, funcionários e alunos de escolas-caso da região metropolitana de Salvador-BA. A utilização de dados quantitativos e qualitativos em abordagens qualitativas é denominada triangulação (Boyle in Morse, 1994) e, como observa Dreher in Morse (1994), é extremamente importante que os dados sejam analisados de forma integrada. Pois

"...nesses inúmeros estudos que combinam técnicas quantitativas e qualitativas num desenho triangular, só raramente há uma tentativa de integrar os dois componentes do estudo. Ao invés, eles são tratados como

dois estudos separados em um só projeto. Esse tratamento é infeliz porque mesmo uma simples comparação dos resultados dos dois componentes pode permitir a confirmação e, por conseguinte, fortalecer o argumento."(p. 289)⁴.

Dessa forma, para melhor penetrarmos o "mundo" inventado no interior das escolas-caso, optamos por visualizar o quadro de representações dos que fazem o "mundo" das escolas.

A construção do mundo de representações das escolas será empreendida através da técnica de "associação livre". A "associação livre" consiste em solicitar ao inquirido que escreva ao lado das "palavras-estímulo" os primeiros verbetes que lhe venham a cabeça. A associação livre permite ao inquirido fazer relações diretas e simples, não determinadas por sua *"...habilidade para descrever e conceitualizar."*(Dreher in Morse, 1994, p.292)⁵. Além disso, a associação livre pode ser analisada através de uma análise multivariável (Spink, 1993), o que permitirá a determinação de categorias representacionais gerais. Os resultados, como observado acima, serão analisados conjuntamente com os dados obtidos na segunda parte de nossa coleta a ser desenvolvida através da observação participante e das entrevistas.

b) A observação participante caracteriza-se por:

"...a investigação que envolve a interação social entre o investigador e os informantes no milieu dos últimos e durante a qual se recolhem dados de modo sistemático e não intrusivo. (...) Ainda que os observadores participantes têm uma metodologia e talvez alguns interesses investigativos gerais, os temas específicos de seu enfoque evoluem na medida que operam.

Até que entremos no campo não sabemos que perguntas fazer, nem como fazê-las."(Taylor e Bogdan, 1987, p. 31-2)⁶

Dessa forma, serão realizadas observações das atividades diárias das escolas-caso - e não apenas das aulas e ensaios de dança, com o sentido de apreendermos o contexto-horizonte em que a dança existe. O tempo de duração das observações será determinado pelo próprio processo de observar, considerando que será apenas no campo que poderemos identificar *"...quando o pesquisador tem dados suficientes para escrever uma descrição completa, detalhada, coerente e rica."*(Morse, 1994, p. 27)⁷

4 *"...in those countless studies that combine quantitative and qualitative techniques in a triangulated design, only rarely is an attempt made to integrate the two components of the study. Rather they are treated like two separate studies in one project. This treatment is unfortunate because even a simple comparison of the results of the two components could lend confirmation to and thus strengthen the argument"* (p. 289)

5 *"...ability to describe and conceptualize"*(Dreher in Morse, 1994, p. 292)

6 *"...la investigación que involucra la interacción social entre el investigador e los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático e no intrusivo. (...) Aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan.*

Hasta que no entremos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas."(Taylor e Bogdan, 1987, pp. 31-32)

7 *"... when the researcher has enough data to be able to write a complete, detailed, coherent, and rich description."*(Morse, 1994, p.27)

As entrevistas pretendem captar os significados que os informantes, no nosso caso, diretores, coordenadores, professores, funcionários e alunos, estabelecem para os fenômenos.

De acordo com Taylor e Bogdan (1987) existem três tipos diferenciados de entrevistas realizadas em abordagens qualitativas.

“O primeiro é a história de vida (...) A história de vida apresenta a visão de sua vida que tem a pessoa, em suas próprias palavras (...) o investigador solicita ativamente o relato das experiências e dos modos de ver da pessoa e constrói a história de vida como produto final (...) O segundo tipo de entrevistas (...) se dirigem à aprendizagem sobre acontecimentos e atividades que não se podem observar diretamente. Nesse tipo de entrevistas nossos interlocutores são informantes no sentido mais verdadeiro da palavra (...) embora informantes, seu papel consiste simplesmente em revelar seus próprios modos de ver, sendo que devem descrever o que sucede e o modo em que as outras pessoas o percebem (...) O tipo final de entrevistas qualitativas tem a finalidade de proporcionar um quadro amplo de uma gama de cenários, situações e pessoas.”(p. 102-3)⁸

Assim, considerando a situação encontrada no campo, poderemos utilizar tipos distintos de entrevistas para informantes diferenciados, apesar das técnicas de entrevista se reportarem sempre a esses três tipos.

2) Análise dos dados e redação do relatório final de pesquisa. A análise dos dados será realizada através da epoché fenomenológica proposta por Rezende (1990). De acordo com o citado autor o método fenomenológico é discursivo. Dessa forma, o fenômeno é analisado a partir da elaboração de três discursos: o descritivo, o compreensivo e o interpretativo. No primeiro evidencia-se o fenômeno em si, ou seja, é o momento de deixar a coisa falar por si. Este, conforme observa Rezende, deve ser: significativo, pertinente, relevante, referente, provocante e suficiente. O discurso compreensivo consiste na identificação do sentido próprio do fenômeno e de suas relações com os outros sentidos. É a busca da identificação do sentido pleno, considerando que este nunca é alcançado. É, em outras palavras, a busca da verdade com a certeza de não a encontrar, mas apenas de se aproximar dela.

O discurso interpretativo é a tentativa de acompanhar como se processa a estruturação dos diversos sentidos no interior do símbolo-fenômeno. Por isso, ele é simbólico, estruturado, histórico e social, remetendo ao confronto com outras interpretações.

5. Referências Bibliográficas:

ANAZ, S. O ensino da dança infantil. Dançar, v. 5, n. 23, pp. 6-7, Jan./Fev. 1988.

AVIRAM, A. The decline of the modern paradigm in education. International Review of

⁸“El primero es la historia de vida (...) La historia de vida presenta la visión de su vida que tiene la persona, en sus propias palabras (...)...el investigador solicita activamente el relato de las experiencias y los modos de ver de la persona, y construye la historia de vida como producto final (...)El segundo tipo de entrevistas (...) se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra (...) en tanto informantes, su rol consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben (...) El tipo final de entrevistas cualitativas tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas.”(p. 102-103)

- Education, v. 42, n. 5, pp. 421-443, 1996.
- BANES, S. Terpsichore in sneakers: post-modern dance. Hannover: Wesleyan Paperback, 1987.
- BARBOSA, A M. T. B. (1978). Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva.
- BUCKLAND, T. Embodying the past in the present : dance and ritual. In.: Dance, Ritual and Music. Warsaw: Polish Society of Ethnochoreology, Institute of Art-Polish Academy of Sciences, 1995.
- CASTORIADIS, C. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTRO, P. A dança no 1º grau. Dançar, v. 7, n. 30, p. 12, Out. 1990.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1988.
- HABERMAS, J. Os pensadores. São Paulo: Abril 1983.
- MARQUES, I. M. M. A. A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.
- MORSE, J. M. (Ed.) Critical issues in qualitative research methods. California: Sage, 1994.
- NUYEN, A.T. Postmodern education as sublimation. Educational Theory, v. 46, n. 1, pp. 93-103, Winter 1996.
- REZENDE, A. M. Concepção fenomenológica da educação. São Paulo: Cortez, 1990.
- SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação (14 ed.). São Paulo: Cortez, 1986.
- SPINK, M. J. P. (Org.). O conhecimento no cotidiano. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- TAYLOR, S. J., & BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós, 1987.
- TOURAINÉ, A. Crítica de la modernidad. Madrid: Temas de Hoy, 1993.
- WAIN, K. Foucault, education, self and modernity. Journal of Philosophy of Education, v. 30, n. 3, pp. 345-360, 1996.
- WEBER, M. Os pensadores. São Paulo: Abril, 1980.

Endereço: Rua Francisco da Cunha 956 aptº 102, Boa Viagem, Recife - PE - CEP 51020-041
Tel.: (081) 3266983 - Fax: (081) 4236310

GTT.1.45. A DANÇA COMO CONTEÚDO INTEGRANTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ENQUANTO CORPOREIFICAÇÃO DO MUNDO SENSÍVEL

Marcia Gonzalez Feijó *

Ingrid Marianne Baecker **

Resumo: Com este tema nos propomos investigar como a dança pode ser integrada ao conteúdo da Educação Física enquanto corporeificação do mundo sensível. Para isto estabelecemos relações mundiais, suas consequências e contradições, com a educação, explicando as implicações de ambas na Educação Física e na dança. Na perspectiva de fundamentar uma sugestão para trabalhar à dança na escola como conteúdo da Educação Física abordamos questões referentes à dança e o seu movimento. Desenvolvido o marco teórico, delineamos uma concepção de Educação Física pertinente à concepção de "Dança-Experiência aqui apresentada. A seguir argumentamos e sugerimos o "movimentar-se" na Educação Física Escolar através da dança explicitando procedimentos pedagógicos possíveis (objetivos, tematização de conteúdo e meios) para desenvolver experiências que promovam a corporeificação do mundo sensível.

INTRODUÇÃO

Este trabalho não se propõe a discutir a dança enquanto objetivo técnico, mas sim como meio de idealizar uma perspectiva da dança como ato educativo, portanto, a visão de corpo eficiente, de virtuosismo, não se encadeia como tema central desta reflexão. O que se pretende é repensá-la pedagogicamente oportunizando o perceber, o criar e o transformar do conhecimento corporal dos alunos. Estas qualidades não estariam sendo esquecidas por nós educadores "de seres humanos que dançam". Dançar é estar ligado diretamente com a sua sensibilidade. repensando a prática pedagógica, pode-se viabilizar ao ser humano que dança a possibilidade de desenvolver-se mais esteticamente do que instrumentalmente, portanto, mais pela sensibilidade do que pela lógica, ou seja, um saber sentir no dançar.

O "movimentar-se"¹ da dança possibilita a investigação de respostas para as inquietudes e aspirações humanas. É preciso então ampliar o campo de conhecimento tematizado pela Educação Física, em busca de um novo ser humano, onde as emoções não sejam excluídas pelo excesso de racionalismo desenvolvido nas escolas e na sociedade em geral. Propomos então a seguinte problemática: "Como a dança pode ser integrada no conteúdo da educação Física enquanto corporeificação do mundo sensível?" Seguindo o seguinte objetivo geral: Investigar como a dança pode ser integrada no conteúdo da Educação Física Escolar enquanto corporeificação do mundo sensível. Para isso foi necessário seguir objetivos específicos como: 1- Delinear uma concepção de Educação Física baseada em reflexões da relação entre educação, sociedade e ser humano enquanto corpo e movimento. 2- Delinear uma concepção de dança pertinente a uma concepção de Educação Física desenvolvida no objetivo 1.

* Autora: Professora Mestre em Pedagógica do Movimento Humano. UFSM.RS.

** Orientadora. Prof. Doutora em Ciências do Esporte. Hamburgo. Docente da UFSM. RS.

1. "Movimentar-se" neste trabalho deve ser entendido como o homem sujeito de seu movimento.

MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

Os tempos de hoje

Os tempos de hoje apresentam uma série de mudanças de alcance político e econômico, que provocaram grandes transformações. Estas constantes transformações são influenciadas pelo avanço das ciências e da tecnologia. Apesar do Homem ter evoluído espantosamente nos conhecimentos, estes não foram suficientes ou não trouxeram a melhoria das condições básicas humanas².

O mundo sensível

DUARTE (1994) em suas argumentações defendendo o por que da arte-educação, aborda alguns pontos que podem auxiliar na aproximação de uma compreensão do que seja o mundo sensível, como a dimensão simbólica e a teoria estética.

Segundo Duarte(1994) a dimensão simbólica pode ser explicada através da diferença entre a aprendizagem humana e a animal. O animal aprende para garantir sua sobrevivência, isto é, a necessidade de garantir a sua vida o impede à aprendizagem. Ele se adapta ao seu meio, desenvolvendo habilidade que o ajudam a manter-se vivo, permanecendo em uma dimensão biológica. Já o ser humano possui uma dimensão simbólica (DUARTE, 1994). A palavra como elemento da dimensão simbólica, fez com que o ser humano transcendesse("desprendesse de") seu corpo físico. O animal se restringe à limitação de seus sentidos: ele vê, ouve, cheira e toca. O Ser Humano, porém vai além daquilo que o cerca e que é perceptível aos seus sentidos, como também vai além do que os símbolos lhe permitem(por exemplo: uma palavra pode trazer-lhe uma imagem) e tem consciência do tempo (ontem, hoje, amanhã). Além disso, o Ser Humano pode pensar em si próprio, tornando-se objeto de seu pensamento. O Ser Humano então pode planejar o futuro, imprimindo com isso um sentido às suas ações na busca de um vir-a-ser no futuro. Assim ele constrói o mundo. Podemos dizer que o Ser Humano filtra toda a massa de sensações e percepções de seu ambiente pela linguagem, conferindo-lhe uma significação. O significado conferido pela palavra à uma coisa, integra-se no mundo humano conhecido, passando a fazer parte de sua estrutura conceitual. Os conceitos são elaborados a partir do que sentimos em vivências, experiências, no momento em que procuramos nomeá-los, explicitá-los e compará-los em outras experiências. O mecanismo do conhecimento humano acontece em um jogo dialético entre o que é sentido (vivido) e o que é simbolizado (transformado em símbolos. O símbolo expressa um processo que põe em ação tanto significados, os símbolos, como os sentimento e às experiências à que se referem (DUARTE, 1994).

A linguagem e a arte expressam imagens mentais, isto é, representam simbolicamente aquilo que o Ser Humano possui na imaginação, podendo conferir a significação a um objeto ausente. A linguagem como símbolo é convencional, serve para organizar as percepções humanas, classificando-as e relacionando-as para construir um todo significativo. Ela serve então para comunicar³. Elas são um "resumo fragmentado"(DUARTE, 1994, p. 40) do nosso sentir constante. O conceito lingüístico nomeia e classifica os sentimentos mas não os descreve, sendo ipaz dncac exprimir os sentimentos.

A arte, ao contrário da linguagem, busca criar formas perspectivas expressivas⁴ do sentimento humano(Langer apud Duarte, 1994, p.43). Ela se dá através de formas que podem ser estáticas (desenho, pintura, escultura, etc...) ou dinâmicas (a dança, como o corpo que descreve

2. Condições básicas humanas é ter direito a trabalho, saúde, educação, alimentação e moradia.

3. Comunicação é entendida aqui no texto de duarte (1994, p.40) como "transmitir conceitos e o mais explicitamente possível, com um mínimo de ambigüidades".

4. Segundo DUARTE (1994) expressão é uma indicação de sensação e sentimento que não transmite um significado explícito. (Neste trabalho nos referimos ao significado do conceito). O significado depende da interpretação daquele que o percebe.

formas no espaço; a música, que compõe com suas notas formas sonoras; o cinema, etc.). Estas formas procuram dar expressão ao sentir, não transmitindo significados conceituais. A arte concretiza os sentimentos em uma determinada forma para que possam ser percebidos. Pode-se dizer que ela representa os sentimentos humanos. A arte é então diferente da linguagem, na medida em que sua forma de exprimir sentidos é diferente da maneira com que a linguagem transmite significados.

A educação estética, não se preocupa apenas em transmitir significados, mas também com o jogo do sentir, refletir, e agir no meio proposto. A educação estética ocorre quando os alunos fazem atividades como a pintura, a dança, a representação dramática sem limitação de apenas aprender como apreciar as obras, as atitudes, os movimentos que expõe o seu conhecimento, mas aprender antes de tudo a experienciar seu próprio conhecimento e a sua maneira de perceber o mundo vivido.

BANNMÜLLER/ROTHIG(1990) compreende a palavra estética "a partir de sua raiz grega". O que fundamenta esta palavra é o termo "Äisthonomai" que significa perceber, gravar com os sentidos. A educação estética é então a cultivação dos órgãos dos sentidos na corporeidade. Ela é compreendida não como uma aprendizagem do ensino da arte ou até da educação da beleza, mas sim como ensino da percepção totalmente geral, relacionada naturalmente com todas as artes⁵, não possuindo o seu fundamento na percepção, mas sim na liberação da percepção. A ação estética⁶ é uma forma, conforme coloca FRITSCH (1989, p.11) do ser humano "se tornar simbolicamente presente no mundo".

A ação estética apresenta-se, segundo FRISTCH (1989, P. 11), através de duas formas: a "aesthesia", que é a percepção trazidas pelos sentidos e que faz com que se origine em nós sentimentos e percepções; e a "poiesis", que é a elaboração, a criação, a produção de algo que provém dos sentidos, algo trazido pelos sentidos. Essa ação estética se dá através de símbolos estéticos ou apresentativos que segundo FRITSCH (1989, p.11) contém a possibilidade de experiência e de conhecimento singular. Os símbolos estéticos diferentemente da linguagem falada são símbolos apresentativos adequados para articular a sensação, a experiência subjetiva indizível e torná-la compreensível ao outro. Estas formas simbólicas apresentativas que coloca FRITSCH (1989) se baseiam no fato de que os seres humanos se deixam tocar, atrair e dominar. Elas permitem o colocar-se no lugar do outro, isto é, colocar-se no lugar do percebido, estar "nas" coisas e sentir as coisas em si, diferentemente, das outras formas de simbolização analítico-científicas que tem por meta a objetividade e por isso mantém separado o sujeito e o objeto. Símbolos estéticos não acontecem aleatoriamente. Eles são ligados aos hábitos de corporeidade, eles são ligados ao meio onde a pessoa vive, às experiências corporeificadas pelo seu mundo de vida. Para um processo de aprendizagem estética professores e alunos necessitam estar abertos para esta experiência⁷, pois nós só atingimos gosto pelo confronto com materiais,

5. Concordamos com HALSEBACH(1995, p.298) quando ela escreve que o estético não se refere somente à arte, mas ao geral, à fenômenos triviais relacionados com processos de percepção, de realização, de comunicação e interpretação.

6. FRISTCH (1989) utiliza o termo comportamento estético, que nós denominaremos ação para evitar uma conotação behaviorista neste contexto. Ação implica em um sujeito que atua e por isto é um termo mais adequado para este trabalho.

7. Para FUNKE a experiência se mostra primeiramente em um atuar com êxito adequado à uma situação e intenção. "Ele caracteriza a experiência como a lembrança de uma percepção que esta contida em nossa memória e que pode ser repetida através da lembrança, tornando-se assim o próprio meio de percepção pela formação de um esquema. O movimento dá a base para a percepção. Ele contém conteúdo de percepção (eu experiencio os meus movimentos) e modo de percepção(eu faço experiências através e para além de meus movimentos). Experiências é um processo, com o qual se procura, aprender com o passado algo para o futuro" (1992, p.21).

sentimentos, e imagens, quando oferecermos resistência à estes, isto é, experimentando um meio estético, dando formas a um meio estético e aprendemos a compreender símbolos.

Concepção de Educação Física para este trabalho

Quando discutimos Educação Física estamos discutindo uma concepção de Educação. Educação para este trabalho é desenvolver o aluno de forma a habilitá-lo a trabalhar com as contradições de sua realidade, adquirindo competências para pensar e idealizar algo a partir do que foi experienciado por ele, levando em consideração o seu mundo interior, concretizando-o no seu cotidiano.

A Educação deve colocar o Ser humano como motivo central do conhecimento que é conhecido, produzido e criado por este. O conhecimento deve ser fruto de uma reflexão individual e coletiva do Ser Humano.

Ser Humano é aquilo que caracteriza e identifica o ser homem, mulher, criança. Falar do humano significa falar de sua humanidade, desvendar suas capacidades humanas. É falar de sua subjetividade. Subjetividade pode ser entendida "como um processo por meio do qual o homem se desenvolve no contexto social concreto, numa relação tensa entre um "ser social" e um ser "individual" (KUNZ, p.103), que se encontra num processo de comunicação contínua.

O Ser Humano é o seu corpo (GRUPPE, 1976, p.38). Corpo é sensibilidade, é aquele que existe pelo fato de estarmos vivos, de sentir a experiência de fazer parte do mundo. Não podemos pensar no corpo sem movimento humano. De acordo com Tamboer apud TREBELS (1992) o movimento humano resulta de uma compreensão do mundo pela ação. O movimento é sempre uma conduta para o algo ou realização de algo, passando neste sentido a ser visto como um movimento dialógico.

O espaço da aula da Educação Física deve ser mais do que executar movimentos, mas sim compreendê-los refleti-los e recriá-los, intervindo na sua construção.

Concepção de "Dança-Experiência"⁸

A dança enquanto educação deve ser engajada de propostas que contribuam para o auto-conhecimento do Ser Humano, sendo capaz de torná-lo mais consciente de sua sensibilidade. Assim seria possível ao Ser Humano intervir em sua realidade, na medida em que compreendendo seu mundo interior, possa corporeificá-lo na construção do mundo externo.

O Ser Humano com o seu "movimentar-se" expressa valores, normas e condutas adquiridas durante a construção de si mesmo, adquiridas do seu conhecimento e percepção interior, e conhecimento e percepção de mundo. Consideramos assim, que o movimento através da dança e na dança possui condições de explorar a subjetividade humana, a qual pode-se definir neste trabalho como "Dança-Experiência". Experienciar na dança é estar infinitamente aberto as capacidades e intenções do "movimentar-se". É reconhecer-se enquanto corporeidade-sensível, é abrir um canal para o seu Eu, e de comunicação com ele para com o mundo.

Quando dançamos, somos dança, expressamos sensações, que marcam uma pessoa construída a partir de cada experiência vivida. O conhecimento estético não preocupa-se em conceituar idéias, objetos ou comportamentos. Este tem por objetivo reflexões e interpretações. É válido argumentar então que o homem sai de si mesmo e procura na estética, na arte, concretizar os sentimentos (idéia) em uma determinada forma. DUARTE (1994) dá suporte para

8. Este termo foi aqui escolhido para denominar a sugestão que este trabalho se propõe a fazer para a dança tornar-se um conteúdo da cultura de movimento da escola como corporeificação do mundo sensível.

a concepção de dança escolar enquanto mundo sensível, na medida em que, se referindo a arte como expressão da sensibilidade, inclui a dança como arte.⁹

A materialização da sensibilidade humana se dá através do senso estético. Pensando em movimento esteticamente, podemos dizer que Ser Humano cria um mundo sensível particular que se corporeifica em seu “movimentar-se”. Toda a ação fornece se dá por dois processos: Sentimento e a Simbolização. Toda a ação fornece um tipo de diálogo com o mundo através de experiências que se firmam mais tarde em significados. Isto significa que as impressões do Ser Humano sobre o mundo não se encontram em um campo neutro, mas sim valorativo. Desta forma sentimentos correspondem a várias significações, podendo reunir diferentes interpretações destas percepções. Portanto, o ato de compreender não esta separado do sentir.

Para HALSEBACH (1989) dança é uma arte do momento, do instante, pois ela não é compreensível em todas as suas partes simultaneamente, tanto a respeito de sua origem como também na obra pronta, a forma do espaço que é dada pelo dançarino é efêmera e passageira. Existe um sentido essencial onde o bailarino é a dança pois ele é o construtor das formas de corporeificação. O ser dançante comunica o mundo estético quando se faz dança, isto é, quando ele transcende na dança. A dança enquanto expressão do mundo sensível é uma possibilidade de concretizar em formas (de espaço e tempo externos e do corpo) o mundo dinâmico do “sentir” humano. Ela não comunica significados, mas exprime sentidos que são muitas vezes intradutíveis em palavras.

Sugestões pedagógicas para aulas de “Dança-Experiência”na Educação Física

Em primeiro lugar professor e aluno (as) devem estar abertos para uma experiência sensível.

1 - Objetivos pedagógicos da “Dança-Experiência” para realizar uma experiência sensível

Objetivo:

- Dar a chance ao aluno de tomar seu mundo de experiências simbólico-sensível presente para si mesmo e, quando, para outros.

- Oportunizar a aprendizagem ao aluno de sentir na corporeificação de seus movimentos e do espaço ao dançar sua sensibilidade (mundo interior).

Alguns objetivos específicos:

- Aprender a reconhecer a experiência da corporeidade através da percepção, da compreensão dos sentidos e da sensibilidade.

- Experimentar a aproximação com a corporeidade de si mesmo, do outro e permitir a exteriorização desta.

- Compreender e interpretar relações entre forma de expressão (de apresentação simbólica) em diferentes meios propostos.

2 - Experiências embasadoras para aulas de dança como “Dança-Experiência”.

Partindo do referencial teórico deste trabalho, criamos três experiências básicas que podem objetivar a sugestão de procedimentos pedagógicos para que ocorram atuações de aulas de experiência sensível. São elas:

Improvisação: permite sensibilizar e externalizar o movimento expresso pelo sujeito, corporeificando estas sensações através de tematizações¹⁰.

9. Veja DUARTE (1994, p. 31)

Interpretações: reflexão individual e coletiva do que é experienciado. Compreender o “movimentar-se”.

Concretização de experiências: expressar idéias através de movimentos, projetando intenções individuais e coletivas. Ex: Realização de montagens ou encenações.

3 - Procedimentos pedagógicos para “Dança-Experiência” que auxiliam as experiências embaadoras.

Em relação à tematização dos conteúdos:

Ao tematizar o professor terá que adotar alguns princípios como: respeitar as necessidades e aspirações do aluno, encorajar o aluno a um agir autônomo, incentivar o aluno ao meio, fazendo-o estabelecer relações com ele mesmo, com os outros e com as coisas, colocar o aluno em confronto com o seu mundo sensível no “movimentar-se”. Este confronto pode ser articulado com o auxílio de “perguntas de corpo que faça tornar-se dizível” (FRISCHT, 1989)
Ex: Músicas não habituais, figuras, diferentes ritmos, etc...

Em relação aos meios estéticos:

Os meios estéticos são todas as coisas que permitem ao ser Humano perceber algo ou expressar algo. Eles oferecem acesso à percepção e a expressão do conteúdo tematizado. Pode intensificar a resistência ao tema tematizado, fazendo com que a experiência de elaborar formas (gestalten) intensifique o sentir. Ex: Batidas, movimentos em câmera lenta, situações não convencionais.

CONCLUSÃO

Ao concluir esta pesquisa nos fica claro que esta nos dá início a um tema de pesquisa que poderemos investigar na nossa práxis de trabalho subsequente. Este tema não foi então de forma alguma esgotado (e nem se pretendeu isto) neste trabalho acadêmico de conclusão de curso. Ele continua nos oferecendo tanto perspectivas diversas de novas abordagens, bem como possibilidades de aprofundamento de algumas de suas questões específicas. Quanto mais refletimos sobre nossa experiência prática e estudávamos os diferentes referenciais teóricos, ficávamos mais convictos de que “Dança-Experiência” aqui sugerimos, é importante e adequado para constituir um conteúdo da cultura do movimento na escola.

Somos da opinião de que a “Dança-Experiência” é uma forma, embora pequena, de opor a resistência a uma sociedade que “impõe condições de vida que nos obrigam a deixarmos nossos sentidos na superficialidade” (FRISCHT, 1989).

Referência Bibliográfica:

- BAECKER, I. **Apontamentos do Seminário de Pedagogia do Movimento**. Curso de Pós-graduação da Ciência do Movimento Humano, UFSM, RS, 1994.
- BANNMÜLLER, E., RÖTHIG, P. **Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung**. Klett. Stuttgart, 1990.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Vozes. Rio de Janeiro, 1993.
- DIETRICH, K.; LANDAU, G. **Sportpädagogik: Grundlagen, Positionen, tendenzen**. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1990.
- DUARTE, J. F. D. Jr. **Por que arte-educação?** Papyrus. Campinas, 1994.
- FRISCHT, U. **Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdrucksorgan**. In: Sportpädagogik 5 (1989) 13. Jahrg, 11 a 16.

10. tematizar significa aqui, além de selecionar e organizar conteúdos de um aula de forma intencionada colocar este conteúdo para o aluno de tal maneira que ele o compreenda dentro da perspectiva que quer se atingir nesta determinada aula.

FUNKE, J., TREUTLEIN, g., SPERLE, nico. **Körpererfahrung im Sport**. Aachen. 1992.
FUNKE-WIENEKE, J. Neue Sportkultur. **Kreativität und ästhetisch Seblsterziehung - vernachlässigte Perspektiven in derbewegungserziehung**, Edition Traumfabrik. 310-316, 1995.

GONÇALVES, M, A. S. **Sentir, pensar e agir. Corporiedade e educação**. Papirus. 1994.
GRUPPE, O. **Estudios sobre una teoria pedagógica de la educación física**. Madrid, 1976.
HALSEBACH, Barbara. Neue sportkultur. **Ästhetische Erziehung am Beispiel der Integration von Tanz und Bildender Kunst**. Traumfabrik. 298-304, 1995.
TREBELS, Andreas. **Aprendizagem Motora**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. vol 13. número 13, junho de 1992.
KUNZ, E. **Educação Física e Mudanças**. Unijuí. 1991.

Endereço: Marcia Gonzalez Feijó. Academia da Força Aérea - Vila dos Oficiais, D-13, casa 13 - Pirassununga, São Paulo - CEP: 13.630.000 - Telef: (019) 565-1393

GTT.1.46. IMPROVISACÃO E DANÇA: CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Andresa Silveira Soares ***

Cibeli Girardi Andrade e Elaine Cristina de Souza *

Maria do Carmo Saraiva Kunz **

Resumo: O presente trabalho é o resultado parcial de pesquisa sobre os conteúdos da Dança na Educação Física, em experiências realizadas através de disciplinas do Curso de Graduação e Especialização em Educação Física da UFSC. As experiências são baseadas na proposta da disciplina Metodologia da Dança, que tem como eixos norteadores o resgate do ensino da dança através da Improvisação (criatividade) e a coeducação. O que se apresenta, aqui, é um resumo das temáticas que norteiam a abordagem dos conteúdos e os procedimentos da dança, nesta proposta em análise: cultura, coeducação e criatividade.

Introdução

É comum ver-se, ainda, a Educação Física (daqui em diante E.F.) como uma disciplina que trabalha exclusivamente o corpo, sem levar em conta os aspectos sociais, psicológicos, afetivos e intelectuais do ser humano. Essa dicotomia corpo-mente deve-se, em grande parte, aos conteúdos tradicionais da disciplina: à forma como eles têm se desenvolvido e, principalmente, à hegemonia de alguns deles, marcadamente o Esporte. A fim de quebrar essa hegemonia e ultrapassar a dicotomia existente entre corpo e mente, há que se propor condições que passam necessariamente pelos conteúdos da E.F. escolar. A Dança, um dos campos componentes da E.F. nas propostas curriculares oficiais e, de fato, uma marginalizada desse currículo, por falta de qualificação dos professores para trabalhá-la, pode ser uma alternativa de transpor-se certos limites impostos pelo mundo em que vivemos - como os do repasse e da cópia, na relação pedagógica, e os de ser massa de manobra nas relações sociais - e de superar-se aquela dicotomia citada, para tornar-se "uma das raras atividades humanas em que o homem se encontra totalmente engajado: corpo, espírito e coração" (Bejart, apud Garaudy, 1980:9). A dança se apresenta, então, enquanto um campo de conhecimento e atuação que poderá desenvolver a criatividade e criticidade dos alunos, tornando-os capazes de, através de um conhecimento inovador, intervir no estabelecimento de uma sociedade ética, mais equitativa e solidária (Demo, 1996).

A Dança não é apenas um espetáculo recheado de coreografias, cheias de gestos mecânicos e sem significados; pelo contrário, é espontaneidade, é o momento único de expressar-se através de movimentos livres, frutos de nossos sentimentos, anseios e medos, e se apresenta por isso, também, o campo, por excelência, para se trabalhar o movimento humano a partir do cotidiano do aluno: na Improvisação como conteúdo de movimento, o movimento expressivo busca o que está nas ruas, nas casas, no trabalho, na vida de cada um.

Partindo das inquietações que nos trouxe o tema Dança na Escola no decorrer da disciplina Metodologia da dança, percebemos a Improvisação como um eixo norteador de conteúdos que permitirá o trabalho coeducativo, face aos problemas da estereotipia de movimentos, no que concerne às questões de gênero, causada pelas práticas desenvolvidas no

*** Memro do PET/Educação Física/UFSC

* alunas do Curso de Graduação em Educação Física na UFSC

** Professora Assistente do Departamento de Recreação e Prática Desportiva da UFSC e Membro do NEPEF/CDS/UFSC

interior dos conteúdos da E.F. e no processo de socialização, onde as mesmas (práticas) são condicionantes do “possível” e do “não possível” para cada sexo, como um fator limitante do repertório de vivências de movimentos. Isso é exatamente o contrário do que a E.F. deveria oferecer enquanto “*ampliação das vivências esportivas para ambos os sexos, com o conseqüente alargamento das capacidades motoras e possível aquisição de condições para práticas de lazer atuais e futuras*” (Saraiva-Kunz, 1993:153). A improvisação em Dança, permite oferecer oportunidades iguais para homens e mulheres frente aos mesmos pressupostos teóricos e práticos.

Nosso meta, então, é levar experiências que tenham sido adequadas à capacitação de ações críticas, criativas e construtivas, no processo de ensino da dança, àqueles que se propõe levar a dança às escolas, considerando-a tão essencial quanto aprender a escrever ou falar. Como diz Bejart,

“Dançar é tão importante para uma criança quanto falar, contar ou aprender geografia. É essencial para a criança, que nasce dançando, não desaprender essa linguagem pela influência de uma educação repressiva e frustrante”. (apud Garaudy, 1980:10)

Assim, a importância desta pesquisa, ainda em desenvolvimento, se estabelece, sobretudo, pela carência de literatura sistematizada face aos objetivos da dança na escola e da perspectiva coeducativa na E.F. Neste aspecto, as Secretarias de Educação da maioria dos estados brasileiros têm normatizado as aulas mistas - o que não significa serem coeducativas - sem ter refletido com o conjunto do corpo docente, despreparado para tal, as implicações de conteúdos que tal normatização acarreta. Este trabalho quer contribuir, também, com a produção do conhecimento em e através da dança na busca de um referencial que abarque com conteúdos e processos pedagógicos que privilegiem a função estética e social da dança na educação do ser. Ou seja, propor conteúdos para dança no contexto escolar que contemplem a perspectiva estética e coeducativa da E.F.

O desenvolvimento da proposta passa pela observação e análise das práticas das turmas do Curso de Licenciatura em E.F. da UFSC, no ano de 1996; análise dos planos de aula sobre conteúdos para a dança, propostos nas mesmas turmas, bem como das turmas já concluídas nos semestres anteriores, também do Curso de Especialização em E.F. escolar e, ainda, análise das observações dos professores de classe nas escolas onde foram ministradas as aulas propostas. Esses procedimentos visaram, num primeiro momento, estabelecer as temáticas em torno das quais se sistematizariam os conteúdos, a partir daquelas experiências feitas, construindo-se, conseqüentemente, um referencial didático pedagógico para o ensino da dança. Estes referenciais, que precisam conter a concepção de uma prática pedagógica interventora no social, foram encontrados em três aspectos de abordagem da dança na escola, que são: a cultura; a coeducação e a criatividade.

DANÇA E CULTURA

Podemos definir a cultura como tudo aquilo que o homem produz e podemos pensar junto à esse conceito em todas as transformações influenciadoras dos aspectos sociais, biológicos e da própria natureza, que vem ocorrendo desde os primórdios até os nossos dias. Podemos dizer, então, que entender a cultura ajuda-nos a entender os fatos sociais e o progresso das civilizações. Nisso está contida a idéia de que a cultura abarca com a produção do ser humano mais do que o simples entendimento do desenvolvimento biológico e a caracterização do processo evolutivo. Neste contexto, a cultura é

"o significativo deste significado que é a existência. Ela é a existência significativa do homem através da história. É a experiência mais primitiva e englobante, coincidindo com o término do processo biogenético de hominização e o início do processo histórico de humanização. É também a experiência mais duradoura, prosseguindo com o homem enquanto este existir, até o fim dos tempos." (Rezende, 1990:59)

Esse sentido de cultura confirma-se em outras conceituações/interpretações do processo de produção da existência humana, como:

"Criar a cultura é, portanto, humanizar a natureza, ordenando-a e atribuindo-lhe significações expressivas dos valores humanos: criar a cultura é concretizar tais valores. Fora de um ambiente cultural não existem seres humanos, isto é, o homem não pode existir enquanto tal senão através da cultura. É nela que nos tornamos humanos, que aprendemos a organizar e construir o mundo, atribuindo-lhe significações." (Duarte Jr. 1988:51)

"...o homem, convertido em sujeito do processo social, depende da ação de duas leis: primeiro, da ação das leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e exigências da produção; e segundo, através das leis socio-históricas, que regulam o desenvolvimento da produção e dos fenômenos que ela engendra" (Leontiev, 1980: s/p).

A dança é um dos fenômenos sociais engendrados pelo homem, constituindo-se numa forma de cultura, que pode, por exemplo, nos contar através dos seus movimentos muito da história de um povo. No processo histórico de aquisição e produção de conhecimentos pelo homem, processo esse que se concebe devido as relações sociais existentes, tem sido basicamente a Educação o veículo pelo qual o movimento histórico-cultural da humanidade prossegue e se legitima de geração em geração. Podemos entender, assim, como não dá para dissociar a dança dos processos culturais, como também, não podemos dissociá-la dos processos educacionais, lembrando-nos que educação é cultura e cultura é educação (Rezende, 1990). Essas premissas norteiam nossa compreensão de que a dança deve propiciar no processo educativo o resgate de culturas de movimento que são fenômenos socio-culturais que não podem ser ignorados.

No Brasil, a cultura da dança é bastante diversificada. Encontramos em algumas regiões os movimentos originados dos rituais sagrados praticados pelos índios, que aqui habitavam quando iniciou-se a colonização. A tentativa frustrada de doutrinação dos silvícolas, obrigou Portugal a trazer, para o trabalho escravo, os negros africanos que como forma de resistência desenvolveram e cultuaram suas crenças e danças, com os movimentos fortes de sua índole guerreira. A música e a dança dos negros africanos expressavam sua dor e revolta por terem sido afastados de sua terra e escravizados no novo continente. As danças de carretar Afro brasileiro, hoje, são mais alegres, mas preservam na técnica de movimento o caráter de suas origens e são a mais pura expressão cultural de algumas regiões brasileiras.

Os colonizadores, portugueses, mais tarde alemães, italianos, espanhóis, etc, trouxeram também suas danças, traduzidas através de instrumentos mais sofisticados com músicas e movimentos mais suaves, que para eles, ao contrario dos negros, era pura forma de diversão. Se trabalho, resistência ou diversão, a dança é um rito de significação humana, como a

traduz Bejárt (apud Garaudy:1980:8): “*um rito: um ritual sagrado e ritual social. Encontramos na dança uma dupla significação que está na origem de toda atividade humana*” e é esta significação, que, entendemos, é papel da Educação Física resgatar, nas culturas de movimento desenvolvidas pelos povos.

DANÇA E COEDUCAÇÃO

Considerando-se os significados da dança como cultura - ritual de socialização - e como processo de desenvolvimento de criatividade - competência de expressão/comunicação - significados estes que estão na base da formação dos seres humanos, como sujeitos capazes de compreender e agir no sistema social de forma crítica, depreende-se daí que esta (a dança) faz parte do processo que possibilita o entendimento deste sistema como em transformação, onde as relações não estão estabelecidas desde e para sempre, portanto podem ser modificadas pela atuação das pessoas. Neste sentido, as tarefas que estamos a propor tentam atender a dois eixos da atuação da Educação Física escolar, que são: o resgate do ensino da Dança na Escola e as aulas coeducativas, como possibilidade de legitimação das turmas mistas na E.F.

Esses dois eixos norteiam-se e fundem-se, segundo nossas experiências e estudos, em princípios educativos, que se referem à Dança, à Arte¹ e a Coeducação. A dança, como exposto, aparece como uma das formas mais elementares do movimento expressivo e envolvendo o sentido geral da educação através da Arte, que é fundamental na educação de homens e mulheres, desenvolvendo sua consciência estética. Para Duarte Jr. (1988: 115) “... a consciência estética significa, em nossa atual civilização (profundamente antiestética), a busca de uma visão global do sentido da existência..” e ela possibilita a capacidade de auto-decisão e agir transformador, que projeta a resistência à imposição de valores e sentidos, e permite ao ser humano “seleccioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial.” (idem) É nesse sentido, que a coeducação busca a compreensão e transformação das relações estereotipadas entre os homens e mulheres, com vistas à humanização da sociedade. Isto porque a coeducação é uma prática conjunta de meninos e meninas, rapazes e moças, homens e mulheres, capaz de trabalhar com as suas diferenças sem discriminá-las em desigualdade. E, para isto,

“...é necessário que os professores de E.F. sejam capazes de entender o processo de construção e legitimação social de determinada realidade e tal, pouco a pouco, fazer compreensível e manipulável à seus alunos. Fazer com que tais idéias sejam ‘manipuláveis’ pelas crianças e jovens, significa a apropriação cognitiva e afetiva do fenômeno relacionamento entre sexos diferentes. Esse relacionamento é condicionado por aspectos físicos e comportamentais dos alunos, ou melhor, pelas concepções que se estabelecem a cerca desses aspectos...”
(Saraiva-Kunz, 1996:125)

Na Educação Física, tradicionalmente, encontrou-se (e isto ocorre vivamente ainda hoje) uma separação de práticas/vivências entre os sexos opostos, que se estabeleceu baseada no preconceito da desigualdade, e mais do que tudo no da inferioridade feminina. Isto quer dizer, que quando uma diferença entre sexos justifica a (não) participação/vivência de um ou outro sexo em vivências de movimento que lhes proporcionariam descoberta de potencial, estabelece-

1 A arte, neste contexto, é uma visão crítica, criativa e construtiva do mundo e das relações nele interagentes, portanto ela é expressiva da atuação do ser no mundo.

se a discriminação e não o atendimento à individualidade/singularidade², como sempre foi reivindicado pelos professores, ou por preconceito, ou por incapacidade de lidar com as diferenças de sexo e/ou de gênero³.

Como se fundem, então, dança, arte e coeducação, na prática da Educação Física escolar, no trato com o conteúdo *Dança?* Se o que estamos propondo para uma prática pedagógica crítica e transformadora, no que cerne ao objeto/conteúdos da E.F., é o “alargamento significativo das possibilidades de vivências corporais”, e no que cerne à Educação é o “entendimento comunicativo” na relação entre seres humanos, com reciprocidade e solidariedade entre estes, sejam homens ou mulheres (Saraiva-Kunz, 1996) a Dança, através dos conteúdos e processos da Improvisação é um caminho viável, na medida em que desvia-se dos processos de aprendizagem rígidos e puramente técnicos, que o esporte, na sua forma tradicional comporta. Propondo que os indivíduos criem **as suas formas de se movimentar**, numa concepção antropológica de técnica, segundo Marcel Mauss⁴, a Improvisação propõe que os indivíduos “resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas do se movimentar próprio e do cotidiano, dando-lhes outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais. Neste sentido, a Improvisação propicia o descondicionamento dos movimentos (...) repassados através de formas tradicionais de trabalho...” (Saraiva-Kunz, 1994: 167).

No espaço da Dança-Improvisação, “o ser humano expressa-se com ou sem instrumentos e elementos alheios a ele e estabelece relações consigo mesmo e com os outros” (Saraiva-kunz, 1994:168), através de tarefas que não possam ser, necessariamente, previamente definidas como exercícios masculinos ou femininos, como tipicamente seria, num exemplo de nossa cultura corrente, o propor exercícios do Ballet clássico, na barra, ou no centro. Ainda, na dança- improvisação, busca-se fugir de uma convencionalidade de símbolos que a linguagem corporal, tanto quanto as outras linguagens, comporta, para através da reflexão consciente estabelecer-se novos símbolos em movimento. Neste caso, estamos falando de um movimento, por exemplo, como o gingar do quadril, que na cultura brasileira sulista, é visto como movimento feminino. E, principalmente, a proposta de produção coletiva, mormente aquela que encaminha à construção do trabalho coreográfico, quase sempre presente nas tarefas da Improvisação, temos a crer como meio privilegiado do processo solidário- interativo da Improvisação.

Enfim, a busca da Improvisação como conteúdo da dança na escola, mostra-a como um processo que permite a **todas** as pessoas dançarem - ou movimentarem-se expressivamente - dentro de suas possibilidades individuais. Para homens e mulheres, a dança tem se mostrado tão popular no gosto das pessoas, mas falta de oportunidades que sejam oferecidas aos homens, retiram-lhes as possibilidades de experimentarem a expressão de sentimentos e emoções, que é possibilidade de todo ser humano.

DANÇA E CRIATIVIDADE

2 Baseamo-nos em Guattari/Rolnik (1993) na utilização deste conceito. Para este caso, a singularidade é entendida como uma maneira própria de ser, que independe ou é liberta das codificações preestabelecidas pelos modos e telecomando da cultura de massa ou produção da subjetividade capitalística.

3 As diferenças de sexo remetem-nos mais às diferenças bio-fisiológicas entre os indivíduos; já as diferenças de gênero referem-se também, à bagagem social, cultural, psicológica que constrói a feminilidade e a masculinidade.

4 Para Marcel Mauss, a técnica é o modo como os indivíduos sabem servir-se de seus corpos nas formas das mais variadas sociedades. (ano)

O termo criatividade, originariamente, vem do latim **creare** = fazer, e do grego **kraínen** = realizar, e apesar dela (criatividade) ter sido investigada e definida em teorias ligadas às mais diferenciadas áreas do saber (filosóficas, biológicas, psicológicas, educacionais, etc), o que se pode perceber é uma íntima relação com o conceito mais antigo, pois o que culmina com uma produção criativa é um **fazer**: seja para elaborar um produto, idéia ou invenção nova ou para reelaborar e aperfeiçoar produtos ou idéias já existentes (Alencar, 1986).

A mais antiga das concepções, segundo Wechsler (1993), provém da crença que a criatividade é um dom divino, e que apenas alguns por “vontade divina” possuíam tal dádiva. Com a influência de Darwin o conceito de criatividade passou a ter sentido Biológico, ou seja, a criatividade transmitida por códigos genéticos e proveniente de modificações genéticas. A mesma autora relata que essas idéias ainda são frequentes entre nós, pois julgamos não sermos capazes de criar algo, por considerarmos que não nascemos com essa capacidade. Segundo ela é comum ouvirmos frases do tipo: “Não adianta, não nasci criativo”, “não tenho esse dom”, “na minha família não tem ninguém criativo”. Ainda bem comum é a idéia de que criatividade é uma **inspiração**, característica de alguns indivíduos privilegiados intelectualmente, que em certos momentos de sua vida sem uma razão inexplicável realizam obras e feitos extraordinários.

Esses primeiros posicionamentos sobre a criatividade levam a idéias de que a mesma é um potencial inerente ao homem ou de que todo ser humano apresentaria um certo grau de habilidades criativas e que estas seriam desenvolvidas através do ambiente. Isto quer dizer que a criatividade não é apenas proveniente da inspiração, ela depende do ambiente, do esforço, da disposição e motivação. E nesta perspectiva, onde se insere a dança?

A dança por sua natureza está ligada às capacidades criativas e motoras do indivíduo. Ela é composta pelas relações estabelecidas entre o dançarino, seu instrumento (corpo) e a sociedade, através de um processo que se desenvolve conscientemente a partir de elementos já existentes ou descobertos. Na abordagem da improvisação, a dança tem como um dos seus objetivos o desenvolvimento da criatividade, na qual e pela qual o indivíduo dá vazão ao seu potencial de mudança, de criação de movimentos novos ou adaptados, para demonstrar à si mesmo ou às outras pessoas a sua mensagem/obra. É que pessoa que dança é a artista de sua obra e seu corpo o instrumento que realiza a mesma. As ações motoras, traduzidas, funcionam como modo de expressão. Todavia, o importante é que a dança oferece possibilidades para o desenvolvimento da criatividade sem esquecer de levar em consideração o aspecto cultural de cada indivíduo, ou seja, a criatividade não apenas como novidade e sim como produto cultural. A pessoa criativa não pode ser vista isolada sem considerar suas crenças, valores e tradições, pois, existe uma variedade de estilos de dança segundo a cultura e a dinâmica criativa de sua prática.

A sociedade, além de cristalizar os papéis sexuais, colocou em último lugar a procura pelas coisas que dão prazer à vida, definindo o que é moralmente correto para homens e mulheres, deixando de lado o conhecimento mais profundo da sensibilidade humana. A criatividade porém, é andrógena, pois homens e mulheres podem ser criativos. Aquele que “se deixa a criar” está mais aberto às suas experiências e sentimentos, enfatizando mais seu lado interno do que os padrões impostos pela sociedade. Mas então como o processo criativo se desenvolve na dança?

Segundo Coelho (s/d), o processo criativo está ligado ao processo de desenvolvimento, maturação e evolução do indivíduo. Além destes fatores, o domínio dos instrumentos (corpo) e dos meios (técnicas corporais) assim como suas experiências culturais, levam a construção do objeto artístico (no caso a dança). Para Mialert (apud Coelho s/d), o ato de criar possui três etapas que são: descoberta, invenção e criação.

*descoberta: revelação de algo até então desconhecido, porém já existente. (exemplo: descobrir técnicas corporais que caracterizam um estilo de dança);

*invenção: reorganização de elementos já existentes com uma nova combinação. (exemplo: combinação de mecânicas de movimento que formam uma nova técnica);

* criação: utilização de elementos pré-existentes com novos elementos, formando uma nova estrutura. (exemplo: nova combinação de técnica: nova frase de movimento com atribuição de significado).

Portanto, na dança esses fatores aparecem encadeando um processo em que o indivíduo num primeiro momento descobre novas idéias, modos de utilizar seu instrumento e meio, através do esforço da imaginação. Logo, reorganizará as idéias, selecionando as que mais lhe interessam, a fim de resolver os problemas encontrados na concretização de seus propósitos. Ou seja, ocorre uma interdependência entre os movimentos selecionados e os propósitos da atividade, procurando-se obter uma obra que contenha todos os objetivos do indivíduo. Além disso, outro fator importante a ser considerado é a imaginação. Quanto mais o criador conseguir imaginar e concretizar seus objetivos a fim de organizar uma estrutura que aproveite o potencial da sua prática, maior será a improvisação na dança (Coelho s/d).

Podemos considerar, então, que a criação não é resultado da inspiração humana, pois só terá significado se for guiada pela reflexão e imaginação do indivíduo. Na improvisação, o aluno que dança poderá ter a liberdade de escolha, relacionada com suas possibilidades de transformar idéias em movimentos: construção de gestos a partir de idéias do seu cotidiano. O aluno ao sentir-se capaz de criar pode vir a contribuir para “transformar a sociedade”, pois a criatividade contribui no desenvolvimento crítico, na autonomia do indivíduo, superando suas relações de dependência. Afinal, é ele que dá vida a sua obra, o modo como ele vê e sente o mundo, as pessoas e a si mesmo é o resultado que pode ser visto através de sua desenvoltura no ato de dançar. “A imaginação, percepção e compreensão que nós temos da realidade vai influenciar a ‘maneira de ver’ a obra recriar o texto” (Halliday apud Coelho, s/d.).

A criatividade desperta no homem suas habilidades cognitivas, sua percepção, suas motivações, emoções e capacidade de organização de elementos e processos corporais. Um indivíduo capaz de criar pode dar vazão a sua sensibilidade externa e interna, ser original e aberto as novas experiências, está sempre procurando motivação, e desenvolve confiança em si, pensa de forma original e individual e coloca sua fantasia e imaginação para fora, além disso, pode ser capaz de gerar um grande número de idéias e soluções durante um problema. Tais características podem ser desenvolvidas por pessoas de todas as idades, sexos e culturas. Ou seja, na dança-improvisação todas as pessoas têm capacidade de serem criativas, expressando a criatividade de maneiras diferentes. O resultado do processo criativo na dança terá características que são próprias de cada indivíduo, seja ele, criança, idoso, jovem, mulher, homem... o que leva a relacioná-lo com a história de vida de cada um e o mundo.

Referências Bibliográficas:

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

COELHO, Helena. O processo criativo na dança. In: *Revista Sprint*. S/d

DEMO, Pedro. *Pesquisa e Construção de Conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DUARTE Jr., João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

GARAUDY, Roger. *Dançar a Vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GUATTARI, Felix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 3. ed.

- Petrópolis: Vozes, 1993.
- LEONTIEV, Alexei N. O homem e a cultura. Apostila. Extraído de ENGELS, F. et alii. **O Papel da Cultura nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Villa Marfleu, 1980. Col. Rosa dos Ventos, vol.3.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EDUSP, 1974. Vol. II
- REZENDE, Antonio Muniz. **Concepção fenomenológica de Educação**. SP: Cortez, 1990.
- SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. Ensinando Dança através da Improvisação. In: **Revista Motrivivência**. Ano v. n. 5,6,7, pp.166-69. Dez. 1994.
- _____. Educação Física e Coeducação. In: **Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC**. Florianópolis: NEPEF/UFSC - SMC, pp. 120-30, 1996.
- WECHSLER, Solange Muglia. **Criatividade: descobrindo e encorajando**. Campinas/SP: Editora Psy, 1993.

Endereço: Departamento de Recreação e Prática Esportiva - Centro de Desportos/UFSC
Campus Universitário - Trindade - Florianópolis - Email: Carmo@cds.ufsc.br

GTT.1.47. A RAZÃO DA DANÇA SEM RAZÃO: REFLETINDO AS POSSIBILIDADES DA DANÇA NA EDUCAÇÃO*

Maria do Carmo Saraiva-Kunz, Alessandra Del prá, Alessandra Lemos,
Carlos Luis Paim Filho, Daniela Ramos Dias, Deise Cruz,
Elaine Cristina P. de Lima, Fátima Cristina Valle Leitão
e Tais Raquel Ternes**

Resumo: O texto encerra reflexões em torno das possibilidades da dança na educação, conseqüentemente, no ensino escolar, considerando as potencialidades que esta disciplina contém, enquanto processo educativo do ser humano. Considera, também, o desenvolvimento das capacidades criativas do homem, como caminho de apreensão, reflexão, crítica e transformação das condições de vida humana. Para isto, reflete as relações da dança com a educação, a arte e a sociedade, a partir de uma crítica ao ensino formal, que separa o saber do fazer e a razão (técnica) da arte (sensibilidade).

INTRODUÇÃO

O presente texto é o resultado das nossas reflexões e encaminhamentos (ainda que incipientes) sobre a dança na educação e na escola. O ponto-chave dessas reflexões foi o **papel da dança** na educação escolar, considerando-se a educação escolar um dos meios pelos quais o homem¹ adquire e produz conhecimentos e valores culturais e pelos quais desenvolve seu potencial para escolhas e atuações futuras. Nesse sentido, partimos de uma crítica rápida ao ensino formal, no que tange às perspectivas e valores tradicionais e vigentes deste, limitadoras da participação da dança, como conteúdo e processo de ensino. Sob o título Dança e Educação, tentamos resgatar alguns significados da dança para podermos pensá-la, em relação à sociedade e à arte.

Também não temos como falar em dança na educação, sem considerar a indissociabilidade entre educação e sociedade, daí a necessidade de se apontar alguns aspectos da sociedade contemporânea, que nos conduzem a dar importância à dança na formação do homem.

Por último, não poderíamos pensar em dança, **sem pensar o fazer arte**, vista esta não apenas como produto cultural, mas como processo participe do desenvolvimento e agir humanos.

Assim, surge esse texto, como uma tentativa de levantar considerações significativas ou, no mínimo, pertinentes, para o possível esclarecimento da função da dança na educação e na escola. Com isso, justifica-se o nosso título: queremos dar **razão** à essa arte-processo-educação, tão desprezada e rejeitada nos currículos escolares, e valorizada socialmente, apenas, como produto caro e decorativo (não pelos que a fazem, certamente), para deleite dos que a podem possuir-consumir.

Muitas idéias/conceitos aqui esboçados ficarão, certamente, sem aprofundamento, porque a intenção, como já dito, é expor nossas reflexões preliminares sobre o assunto, esperando que mais pessoas, assim como nós o pretendemos, venham a investigar todos, ou

* Pesquisa teórica realizada na disciplina Seminário de Aprofundamento em Dança, do Curso de Graduação em E.F. da UFSC.

** Professora e alunos da disciplina no Semestre 96.1

¹ Usaremos a palavra **homem** no percurso do texto, no seu sentido filosófico-tradicional de **ser humano**, para economizar palavras, referindo-nos, assim, a todos os seres humanos, independentemente de serem estes homens ou mulheres.

alguns, aspectos apontados, contribuindo com esta nossa "aventura" sobre os caminhos da dança.

ENSINO FORMAL X DANÇA

A dança, como todas as outras instâncias do saber e fazer humanos, desde a antiguidade, passando pela redefinição dos interesses sócio-político-culturais (e inclui-se, aqui a escola) da burguesia, até nossos dias, tem sido "propriedade" da elite dominante. Inserida no conjunto das práticas culturais hegemônicas (ou exclusivas, no caso de alegar-se a prática de algumas formas de dança, pelo povo, e outras, pela burguesia), apresenta-se, hoje, que a dança não faz parte do "saber" a ser desenvolvido na escola: na escola da elite ela é supérflua porque não faz parte do SABER, na escola do povo é desnecessária porque não faz parte do FAZER!

Considerando-se o valor da automação para a sociedade industrial, por um lado, e a predominância, ainda, da ruptura entre trabalho corporal e trabalho intelectual decorrente daqueles princípios tradicionais da ordem social burguesa, por outro, a dança, na concepção do ensino formal não tem importância nenhuma. O que importa para esse sistema, são os conteúdos - e as formas de os apreender - voltados à manutenção de diferenças e desigualdades. A preocupação da educação com o ensino das artes, que Rudolf von Laban já apontava há algumas décadas, não existe na realidade educacional brasileira a não ser em exceções, como é o caso da Arte-Educação. O que importa (onde importa!) é ensinar-se matemática, ciências, física, computação, etc. As disciplinas do mundo que mantêm o processo de formação dos seres seccionados: porque através delas - não idealmente - chega-se ao pensamento mecânico necessário; através de outras, como a educação física, ou só a dança, chega-se "apenas" ao Lazer. Isto incorrendo-se em dois equívocos: no primeiro o homem não é visto inteiro - na dança está o corpo, na matemática a cabeça; no segundo o Lazer é destituído de sua importância e visto como passatempo.

Tudo isso e a forma da presença da dança na escola privada, mais a falta da dança na escola pública, tem nos levado a refletir sobre as possibilidades/estratégias futuras que se oferecem aos professores que a vêem enquanto fator educativo/formativo (que tem que ser de subversão dos valores socialmente impostos pela ordem burguesa). Sendo assim, nós profissionais, teremos que "correr atrás da máquina", instrumentalizarmo-nos para ensinar a dança e isso significa resgatar seus valores e fundamentá-la enquanto direito de todos. Para isso vamos ter que ir além de enfatizar seu valor educativo, enquanto desenvolvimento de consciência corporal e instrumentação para um desempenho de movimentos mais expressivos - e sem dúvida a dança faz isso -, mas sim apontar para onde leva essa consciência e expressão: o agir social.

A busca de um referencial que abarque com essa dimensão, torna-se extremamente necessária, para que esse conhecimento mediatize o resgate do ser humano nesta era de tecnorracionalização. Esse resgate implica, também, na legitimação de processos pedagógicos que privilegiem a função estética e social da dança na formação do ser. Ou seja, é necessário legitimarem-se outros conteúdos, outras formas/processos de desenvolvimento do humano. Com isso queremos dizer que: há pouca possibilidade de se elevar o Status da dança na escola, colocando-se o peso de seu fator educativo na compreensão da mesma como aprendizagem corporal, numa sociedade onde se privilegia os princípios da automação e do rendimento.

Precisamos, então, é "redescobrir" o papel da dança e das artes na Educação, ou redescobrir o ser humano - e não só as mulheres - se desenvolvendo através da dança: o desenvolvimento de uma consciência estética, por exemplo, que não é função apenas das artes segundo a Arte-educação (Duarte Jr., 1988), mas de todas as disciplinas na escola. Essa consciência estética, é a consciência crítica e criativa. O desafio é chegar-se à compreensão, através da busca desses fundamentos, de que os processos de ensino formais e informais,

abarcando outros conteúdos e métodos, vão levar à formação de outros seres humanos, que pensem de outra forma sobre si mesmos e sobre o meio que os cerca. Se dança é um processo de desenvolvimento humano, como veremos a seguir, ela é, também, criação... Quem sabe, criação de outros valores, que legitimem PARA TODOS a posse do saber-fazer... em e através da dança.

DANÇA E EDUCAÇÃO

A dança é uma das mais antigas manifestações corporais do ser humano. Das artes é, talvez, a mais bela por incorporar inúmeros elementos significativos e representativos das ações cotidianas, das ações que regem o universo e simbolizam o ritmo da vida. Ela nasce da necessidade de dizer o indizível, de conhecer o desconhecido e de estar em relação com o outro. A própria palavra dança, em todas as línguas européias - danza, dance, tanz - deriva da raiz "tan" que, em sânscrito significa "tensão".

O surgimento da dança deu-se através dos gestos e movimentos que, com expressão e sentido, supriam as necessidades do homem primitivo de exaurir as emoções, os sentimentos, além de agradecer e suplicar aos seus Deuses pela sua sobrevivência. A dança é união, linguagem do corpo, de modo que diz alguma coisa sem palavras, mas com gestos e expressão. Sendo assim, o movimento expressivo é a base primordial da dança. Por meio dele, que é o rito da comunicação, libertamos o nosso interior (sentimentos e emoções). Isso faz parte da educação através do corpo, aquela que completa a educação global: em todos os sentidos, em todos os aspectos, em todos os tempos.

A dança é uma das atividades mais ricas realizadas pelo homem e uma cultura corporal que, como tal, também deve ser trabalhada no ambiente escolar como parte integrante do processo educacional. Sendo assim, deveria fazer parte desse processo desde as primeiras séries escolares. Nesse processo, basta saber explorá-la, porque esta linguagem corporal surgiu antes mesmo da fala, quando da hominização, da mesma forma como continua surgindo antes da fala para o ser humano. Se o ser se comunica no movimento, podendo com ele transmitir fatos, expressar emoções e traduzir o Belo ou a Beleza², ela não pode ser vista apenas, como meio auxiliar para as demais disciplinas no ensino, mas sim como um âmbito potencial de apreensão, reflexão e transformação das relações humanas no mundo.

Acredita-se, assim, que se é através da dança que o homem tem a oportunidade de comunicar-se de maneira mais completa com seu universo, é porque, nela, percorre-se um caminho que exige sempre a busca de novos conhecimentos, de novos conceitos, e de novas possibilidades de entender o mundo. Esta é uma via de mão dupla para o professor e para os alunos, que precisam dessa busca para chegar à dança e chegam ao novo através da dança (Knackfuss, 1988).

A partir disso é importante salientar que a dança nas escolas poderá oferecer oportunidades para os alunos (meninas e meninos) se expressarem e desenvolverem suas opiniões e características socio-culturais próprias. A linguagem educativa na dança torna-se a linguagem do movimento. As crianças podem expressar o que aprendem, dar vazão às emoções e adquirir uma consciência crítica dos fatos e acontecimentos que as cercam; podem dar significado a cada gesto, valorizando e respeitando dom da vida na redescoberta do movimento vivenciado com a prática da dança.

DANÇA E SOCIEDADE

² O belo, nesse sentido, é o que possibilita suscitar emoções e sentimentos no homem, não um estereótipo, padrão, que seja determinado como Belo para todos. A beleza é conceitual e a Arte é que é expressiva da atuação do ser no mundo. Expressar emoções, pode ser a própria Beleza.

A educação através da dança passa a assumir um compromisso maior com a sociedade, na medida em que sua atuação não se restringe exclusivamente à execução de gestos, de movimentos, mas também abrange a expansão de um ser individual/social, que pensa, sente, age, e interage de acordo com sua reflexão, alimentando seu espírito de iniciativa e sua coragem para provocar e assumir mudanças.

Tais mudanças tornam-se, a nosso ver, emergentes, numa sociedade onde, imersos no progresso tecnológico e num universo de conquistas materiais, muitas vezes não nos damos conta do que realmente somos ou pretendemos de nossas vidas. Podemos dizer, da sociedade em que vivemos e à qual observamos, mesmo sem análises mais profundas, o quão ela é, por exemplo, preconceituosa, discriminante e voltada para interesses materiais fúteis. Considera-se, nela, muito mais as ações ditas concretas - aquelas que culminam em produção imediata, o que só é possível em relação às coisas - do que as voltadas para o crescimento global do ser: o corpo em ação/reflexão, uno e presente.

Por outro lado, com todo o avanço das técnicas e das (tele)comunicações, assistimos/encontramos muitas pessoas amarradas às idéias do passado, sem conhecer o porquê das mesmas e reproduzindo-as aleatoriamente aos problemas do seu tempo. Com isto queremos dizer, que da mesma forma como lidam com as idéias, as pessoas lidam com "seu" corpo. É o "ter" um corpo que realiza movimentos, ou repete-os, sem senti-los. Desta maneira, para muitas pessoas, processa-se o viver. Num mundo fechado, restrito e, o mais incrível, que está "pronto". Neste mundo acabado, os conceitos/preconceitos assimilados no decorrer do desenvolvimento, como os em relação ao gênero (o homem é forte e senhor; a mulher, frágil e submissa), à idade (as pessoas idosas não têm mais idade "ativa", devem ficar caladas), aos deficientes (pobrezinhos, não podemos fazer nada, Deus quis assim), entre tantos outros relativos à raça, ao credo, classe social, etc., cristalizam-se, dão continuidade às discriminações e reforçam relações desiguais na nossa sociedade.

Podemos refletir, assim, que esta não parece uma sociedade "evoluida". E isto, porque entendemos evolução como um equilíbrio entre o desenvolvimento da técnica (razão) e dos sentidos (sensibilidade). Este equilíbrio é importante porque a sensibilidade pode "ser encarada como um protesto espontâneo contra a produtividade destrutiva", que está presente na racionalidade técnica do mundo moderno, e como um "potencial libertador" no trato das relações sociais discriminatórias e, assim, na humanização da sociedade (cf. Saraiva-Kunz, 1993)³.

Muitos autores afirmam que os caminhos para a evolução do homem, passam pela redescoberta do ser **corpo uno** e pela busca de maior conhecimento dele, de suas capacidades e de seus limites; que não podemos nos limitar em um corpo físico, esquecendo o espiritual, ou vice-versa, fragmentando-nos outra vez.⁴ O reconhecimento de um corpo que se movimenta e o faz em relação ao mundo e à vida, atinge níveis de comunicação que ampliam os próprios limites expandindo-se ao conhecimento dos outros. A dança é um movimento de energia que se libera no espaço e permite esta comunicação, através dos movimentos do corpo, por trabalhar com e para este na sua forma integral.

³ Uma abordagem mais presente sobre estes aspectos, racionalidade técnica e sensibilidade, voltada aos objetivos da Educação, e orientada pela ótica de Marcuse sobre a sociedade industrial, encontra-se em Saraiva-Kunz (1993), cf. bibliografia.

⁴ Referimo-nos aqui ao dualismo filosófico-científico, que desde a antigüidade aos nossos dias, preconiza a supremacia do espírito/intelecto sobre o corpo, levando o homem a priorizar o saber em detrimento do fazer e a separar corpo e mente, como se o corpo fosse uma máquina manipulável pela mente.

Dança é, assim, um processo criativo, através do qual, e só através dele, segundo Nanni (1995), o ser humano poderá emancipar-se, porque criatividade possibilita a independência (reflexão), a liberdade (decisão) e a autonomia (criação) para modificar o mundo e, também, emancipar a sociedade (criar as novas e melhores condições sociais para todos).

ARTE EM DANÇA E NA EDUCAÇÃO

Segundo Barbosa (1996:31), “já se foi o tempo em que a arte era mero passatempo para professores e alunos na escola”. Hoje, a arte tem sido proposta por muitos (arte-educadores, dançarinos, professores, conforme a literatura) como já dito, como um dos processos possíveis de transformação do homem - na medida em que se desenvolve sua consciência estética - crítica e criativa - e, conseqüentemente, da sociedade.

Considerando-se a dança um caminho do fazer artístico no currículo escolar, não como via de produção de obras de arte - este um caminho da aprendizagem voltada para a formação profissional -, mas como via de fazer cultura e de se “inventar” uma nova realidade (Frange, 1996), o seu (da dança) conteúdo é a extroversão, caracterizada em formas (movimento), de uma visão da realidade, já refletida e confirmada, ou transformada, em nova concepção sobre o homem e seu meio.

Desenvolvendo-se em formas gestuais e de movimento, a dança, também na arte, é uma linguagem que, com ampla abrangência dos significados dos contatos humanos, das fronteiras humanas e do “transcender” humanos (Garaudy, 1980), reflete-se, tal como toda a arte, em ser liberdade de expressão e transmissão de reflexões, em busca das possibilidades dos corpos (unos) humanos. Nisso está o valor ritual dado à dança pelos povos primitivos, que é resgatado por bailarinos, coreógrafos, enfim, criadores da dança contemporânea. Klauss Vianna é um desses artistas, no Brasil, que inspirados em Pina Baush e Kazuo Ohno⁵, acreditam que a dança é a arte de materializar a expressão de reflexão interior, culturalmente. Isto significa que, para se achar um movimento em dança, move-se primeiro, não só psíquica, mas emocional, intelectual, ou mesmo dramaticamente, o ser que somos, de maneira total. Neste ato total de movimento consiste o princípio da forma, em dança. E é neste ato total, anterior à plástica da dança-arte, que encontra-se a possibilidade para qualquer ser humano não bailarino.

Cada qual (o homem) interagindo o conhecimento com a experiência vivida, torna a dança útil e necessária, como toda a cultura humana. Isto porque, segundo Vianna (1990), a dança surge de uma insatisfação, de uma não comodidade, de um conflito, configurando-se no fenômeno da criação do novo.

Tal é o processo de indagação do mundo e questionamento de sua própria existência, desenvolvido por quem faz arte, que não à toa, diz-se dela, que leva o artista a adiantar-se à sua época. Isso é o que história nos registrou sobre, por exemplo, Vaslav Nijinsky e Isadora Duncan, dois dos maiores bailarinos deste século. Mas bailarinos criadores, e não bailarinos-instrumentos dos coreógrafos, que, talvez pela amplitude e intensidade do seu criar, precocemente feneceram. Mas suas vidas foram tão ricas, que eles reelaboraram a dança e desempenharam uma ação efetivamente transformadora no seu tempo, repensando com muitos outros a sociedade em que viviam.

Por que falar em Nijinsky e Isadora, se estamos refletindo a arte na dança educação e não a dança que é arte propriamente dita? Porque, repetimos, acreditamos, como nossos autores, que o potencial criador/transformador de todos os seres humanos pode ser desenvolvido através

⁵ Pina Baush é bailarina e coreógrafa contemporânea, considerada a “mãe” da dança teatro (Tanztheater) e Kazuo Ohno é bailarino japonês, que atuando na Europa, também desenvolveu uma estética diferenciada na dança, a partir de novas temáticas. Nascido em 1906, continuava dançando na década de 80, com oitenta anos.

da arte, conseqüentemente, através da dança. É esse potencial não precisa se “materializar” na obra de arte, para legitimar o processo de transformação sofrido, mas pode se instituir em ações socio-culturais, das outras instâncias do saber-fazer humanos.

Para Knackfuss (1988: s/p), existe, assim, “uma íntima relação entre arte e educação. Ambas constituem processos e pretendem chegar ao núcleo essencial da vivência e compreensão humanas, através das habilidades de perceber, comunicar, amar, tomar decisões, conhecer, estruturar, criar e avaliar. Formam um processo integrado do qual o indivíduo precisa, conscientemente, gerar o próprio caminho de autodescoberta.”.

CONCLUSÃO

Acreditamos que na nossa sociedade voltada para as futilidades (coisas e prazeres) do mundo moderno, faz-se necessário um resgate das ações que restabelecem valores culturais, como, por exemplo, no caso da formação escolar, o desenvolvimento intelectual (para nós isto vai além da competência técnica), da auto-expressão e da sensibilidade às obras de arte. O resgate do ensino da dança na escola, poderia proporcionar isso. E a dança, nesse universo, seria uma ponte para uma vida melhor, já que ela é uma dessas ações que promove o desenvolvimento de uma consciência crítica dos acontecimentos, proporcionando ao homem, no plano social, no mínimo, refletir ações do ontem, do hoje e do amanhã.

Referências Bibliográficas:

- BARBOSA, Ana Mae. Arte nas Escolas. In: **Revista E**, SESC/SP, n.1, ano 3, Jul, 1996.
- DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas: Papirus, 1988.
- FRANGE, Lucimar Bello P. Arte nas Escolas. In: **Revista E**, SESC/SP, n.1, ano 3, Jul, 1996.
- GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- KNACKFUSS, Celina Batalha. **Competências Definidoras do Professor de Dança**. UFRJ, 1988 (teses)
- NANNI, Dionísia. **Dança Educação. Princípios, Métodos e Técnicas**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos no Esporte e na Educação Física**. CED/UFSC: Dissertação de Mestrado, 1993.
- VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

Endereço: Departamento de Recreação e Prática Desportiva - Centro de Desportos/UFSC
Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - E-mail: carmo@cds.ufsc.br

GTT.1.48. O FESTIVAL DE DANÇA NO CEFET /MG

Elizabete de Fátima Costa Rossete *

Resumo: Neste relato busco socializar experiência pedagógica vivenciada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), no contexto da Educação Física, através do Festival de Dança, conteúdo voltado para a educação pela e para a arte. O Festival de Dança vem sendo realizado nesse Centro desde 1977 e diante de argumentos de diferentes segmentos envolvidos evidenciou-se o crescente nível de interesse e número de participantes, principalmente do sexo masculino. Evidenciou-se, ainda, o crescente aprimoramento da qualidade técnica e o interesse pela busca de temas ligados à realidade concreta do mundo dos participantes e de sua vivência sociopolítica e cultural. Enfim, cada vez mais essa proposta evolui nos rumos de uma construção pedagógica democrática, adequada ao atendimento dos interesses e necessidades da clientela a que se dirige.

Desde o início da minha trajetória como professora de Educação Física, em 1974, voltei-me para o fato de que o cotidiano da Educação Física escolar fundamenta-se, quase que exclusivamente, nos conteúdos esportivos.

Este é um dos dados que nos revelam como o ensino da Educação Física na escola vem historicamente sendo conivente com a disciplinarização do corpo do educando como mero objeto do processo, pelo seu controle mecânico, esforçando-se por negar a sua sensibilidade, sua expressão mais autêntica e sua participação autônoma nos seus projetos como construtor dos seus caminhos (FREIRE, 1982).

Como ginasta e estudiosa da Ginástica Rítmica Desportiva, aprendi a valorizar a arte como vivência fundamental para a reversão do processo de controle do corpo (ROSSETE, 1994), pois, de acordo com os princípios da arte, o centro das ações socioculturais é o ser: seus desejos, sua leitura crítica e criativa sobre seus limites e suas potencialidades, sua expressão corporal, motivação e cumplicidade com a construção coletiva e a vivência de diferentes conteúdos culturais, tais como a dança e a música (PINTO, L., 1995)

A musicalidade dos gestos pela vivência artística do corpo revela a descoberta de alternativas de conhecimento das relações dos sujeitos com eles mesmos, com outros sujeitos e com o mundo, relações muitas vezes despercebidas e incompreendidas por eles. E a educação pela dança e a música contribui substancialmente para vencer essas dificuldades (PINTO, R., 1996).

Fundamentada nesses princípios, passei a conceber o ensino da Educação Física de forma mais crítica, criativa, expressiva e participativa. Em consequência, em 1976, realizei o I Festival de Dança em uma escola Municipal na cidade de Contagem/MG. Com essa proposta de trabalho, passei assumir a dança como conteúdo da Educação Física escolar voltado para a educação dos sujeitos pela e para a arte.

No ano seguinte, 1977, a proposta do Festival de Dança aconteceu pela primeira vez no Cefet e, desde 1981, ela se realiza regularmente de dois em dois anos, tornando-se, ao longo desses anos, não apenas demanda do seu Departamento de Educação Física e Desportos, mas de todos os segmentos deste Centro e da comunidade a qual atende.

* Mestre em Educação Física - Treinamento Esportivo pela Escola de Educação Física da UFMG - Chefe do Departamento de Educação Física e Desportos do CEFET/MG.

Esse projeto de Festival de Dança envolve diferentes etapas de trabalho e tempo de duração de aproximadamente quatro meses, buscando estreitar diferentes relações entre educandos, educadores, escola, comunidade e conhecimento.

Na primeira etapa, a partir de um projeto de sensibilização e conscientização sobre os valores da dança na vida dos sujeitos, construímos com os participantes os objetivos e as propostas de ação do projeto, avaliando as experiências anteriores dos alunos, professores, escola e comunidade. Além disso, consideramos em nossa avaliação as condições concretas possíveis para a execução desta proposta, tendo em vista as demandas e as necessidades de diversificação, democratização e aprofundamento nos conhecimentos teórico-práticos sobre a dança, bem como o tempo, os locais e os recursos disponíveis para a concretização do projeto.

Nessa etapa vários, documentos, temas e experiências são investigados em palestras, painéis, apresentações de grupos de dança e análises de filmes, de relatórios e de fotos de outros festivais já realizados no Cefet e em outras entidades de ensino, dentre outros. Ao longo de 30 dias dialogamos sobre a dança como meio e fim educacional (FUX, 1983).

A segunda etapa do projeto, realizada em um período de 45 dias, é caracterizada pela organização de subgrupos para o desenvolvimento do trabalho de dança com temas livres. Nesse momento nossos objetivos se voltam sobretudo, para a vivência lúdica do corpo na dança, a formação para a autonomia, a criticidade, a criatividade e a expressividade dos participantes, integrando quem participa ou observa a vivência construída através da ação conjunta, que permite aos participantes usufruírem dos benefícios da produção resultante do esforço coletivo (PINTO, L., 1995).

Por isso, a base metodológica dessa etapa é o trabalho em grupo, pois ele exercita o diálogo, as trocas de experiências, despertando o interesse pelo conhecimento e reconhecimento do outro, com o qual construímos as regras das nossas ações, nossos valores, nossas atitudes e nossos hábitos. Juntos, escolhemos nossos temas e nossas músicas preferidas, projetamos e estruturamos nossas composições coreográficas, que falam de nossos sentimentos individuais e coletivos. E nesse diálogo definem-se papéis, responsabilidades, estrutura organizacional e pedagógica para o desenvolvimento de coreografias pelos diferentes grupos.

Em geral, todos os recursos utilizados na preparação da dança, como gravadores, fitas, adereços, cenários, são de responsabilidade de cada grupo. Os subgrupos, com um mínimo de 10 componentes cada um, preparam coreografia de, no máximo, 3h30. A montagem desse trabalho, realizado nos horários das aulas de Educação Física, envolve a participação de alunos, mulheres e homens, com o acompanhamento dos professores.

A terceira etapa se refere à avaliação participativa de alunos e professores, considerando a etapa anterior do trabalho, buscando analisar criticamente as coreografias construídas e os significados destas para cada participante, para cada grupo e para a organização da festa de encerramento do Festival de Dança. Nessa etapa, todos os grupos apresentam, para os demais colegas e os professores, os seus componentes - criadores, dançarinos - o tema, o nome e o script da dança, a proposta de figurino/cenários e adereços e, por fim, a coreografia idealizada.

As avaliações dessa etapa, em geral, vêm destacando alguns aspectos básicos. Quanto ao trabalho coletivo, ressalta-se a importância do envolvimento dos alunos, que desenvolve afinidades, companheirismo, solidariedade, diálogo e tomadas de decisões compartilhadas. Além disso, revela-se, ainda, a possibilidade da busca de apoios e parcerias diversas dentro e fora da instituição, no sentido de melhor qualificar a busca de soluções para as dificuldades surgidas. Do ponto de vista de conhecimento, há o destaque não só para o aspecto de apropriação de novos saberes sobre a dança como fenômeno social, político e cultural, como também sobre aspectos técnicos básicos para melhor qualificar a expressão e a comunicação pela

movimento, a espontaneidade, a harmonia e a precisão na execução dos movimentos, a criatividade na busca de novidades e efeitos espetaculares nas expressões dançantes e, finalmente, a criatividade na projeção dos figurinos, recriando tons, maquiagens, adornos, roupas, cenários, ampliando o exercício da imaginação.

Na quarta etapa do projeto do Festival de Dança, que dura em torno de 30 dias, nos centramos no aprimoramento do trabalho para a festa de encerramento. Coreografias são apuradas, fantasias adornos e cenários construídos. Nessa fase, a interpretação evolui para a conscientização da totalidade e expressividade do corpo. Os grupos que participam desse festival, valorizam a dança através de repertórios ricos, variados e agradáveis para qualquer tipo de público. Se o grupo optar por participar no encerramento do festival e algum componente não quiser, poderá escolher um substituto(a) de forma a não prejudicar o desenvolvimento de seu trabalho. Os demais alunos(as) que não estiverem participando do festival, em geral, auxiliam a comissão organizadora na execução e avaliação do evento.

A quinta etapa é caracterizada pela preparação e treinamento da apoteose e ensaios gerais. A apoteose é uma pequena coreografia com música e movimentação que representam o interesse dos participantes. Nela todos dançam juntos em um congoçamento final. Nos ensaios gerais para a festa final, detalhes, como a qualidade do som e da iluminação, a ordem de apresentação das danças, a estruturação de cenários, a experimentação e a revisão de figurinos são apurados.

A sexta etapa representa o encerramento festivo da temporada de dança, com a integração mais ampla de toda a comunidade cefetiana e da comunidade em geral. Divulga-se o trabalho curricular realizado pelos alunos e desenvolvido no Departamento de Educação Física e Desportos. A festa de encerramento é apresentada ao público quantas vezes forem necessárias, para atender ao interesse de todos os espectadores: alunos, dos turnos diurno e noturno, professores e funcionários, familiares e comunidade em geral.

Finalmente, *a sétima etapa* se refere à avaliação final do Festival de Dança, incluindo a auto-avaliação, a avaliação final da unidade e a elaboração de relatório. Essa etapa envolve os participantes, a comissão organizadora e os espectadores do festival. Os dados são registrados através de questionários e entrevistas, bem como observações, fotos e filmagens, adequando cada instrumento às diferentes situações ao longo de todo o processo, com análise quantitativa e qualitativa. O relatório final do projeto é discutido por todos os envolvidos no processo e incorporado aos documentos do Departamento de Educação Física e Desportos.

Avaliando a evolução dos Festivais de Dança realizados no Cefet consideramos que têm sido uma experiência gratificante enquanto conteúdo da Educação Física, pois é fascinante ver os participantes apresentando uma dança, nascida da descoberta do seu jeito próprio de dançar. Por outro lado, diante dos argumentos dos diferentes segmentos envolvidos, evidenciou-se o crescente nível de interesse e número de participantes, sejam alunos, ex-alunos, pais, professores e funcionários. Nas discussões e vivências realizadas também observamos o crescente aprimoramento da qualidade técnica dos trabalhos e o interesse pela busca de temas ligados à realidade concreta do mundo dos participantes e de suas vivências sociopolítica e cultural. Os dados levantados têm registrado que o envolvimento de diferentes segmentos e setores da comunidade cefetiana tem sido também outro fator importante desse evento. Evidenciou-se, ainda, o envolvimento cada vez maior, de participantes do sexo masculino que, em um primeiro momento, apresentam dificuldades de expressão na dança, mas, ao se envolverem nela, vão descobrindo um novo sentido e prazer nessa participação, encontrando sua própria expressão.

Enfim, cada vez mais esta proposta nos convence pelos seus resultados educativos e evolui nos rumos de uma construção pedagógica democrática, atendendo e gerando demandas da sua clientela.

Fonte:

- FUX, Maria. *Dança, experiência de vida*. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto. 2.ed. São Paulo: Summus, 1983. 142p.
- PINTO, Leila Mirtes Santos de M. *A Recreação/lazer e a educação física: a manobra da autenticidade do jogo*. Campinas: Faculdade de educação Física da UNICAMP, 1992. 127p. (Dissertação de Mestrado).
- PINTO, Leila Mirtes Santos de M. *A Educação Física - dos jogos e do prazer*. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, n.4, p.42-53, ago., 1995.
- PINTO, Renato Magalhães. *Gestos musicalizados: uma relação entre a educação física e a música*. Belo Horizonte: Inédita, 1996. 124p.
- ROSSETE, Elizabete de Fátima Costa. *O julgamento na ginástica rítmica desportiva*. Belo Horizonte: Escola de Educação Física da UFMG, 1994. 105p. (Dissertação de Mestrado).

GTT. 1.49. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN

José Nazaré Barbosa*

Resumo: Analiso o documento do MEC sobre os PCNs. O objetivo é verificar a contribuição destes parâmetros para o ensino da Educação Física. O documento é muito extenso e, por isto, tive a preocupação de fazer várias citações textuais. Faço algumas considerações positivas e negativas, em relação aos PCNs. Apresento os PCNs e seus componentes. Faço uma comparação entre LDB, PCNs e Escola Plural – proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Destaco, em anexo, a Educação Física, a Educação Física para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental e orientações didáticas, segundo a proposta dos PCNs. Neste anexo, cito todos os itens e sub-itens do documento. Por limitações técnicas, não incluo alguns parágrafos. Apesar de ser um anexo, tomo a liberdade de fazer algumas considerações. Concluo que os PCNs do MEC não é um documento a ser desprezado e nem a ser usado, também, como única fonte de referência ao elaborar-se uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física. Penso que outras providências deverão se aliar aos PCNs, LDB, DCNs e propostas pedagógicas inovadoras, no sentido de acabar com o atraso educacional brasileiro.

* Professor de Educação Física da Rede Municipal de Educação, Betim, e do Colégio Monte Calvário, Belo Horizonte. Pós-graduando em “O Ensino da Educação Física”, PUC - MG.

Endereço: Rua Afonso Pena, 339 - Centro - Rio Acima - Cep.: 34300-000

GTT.1.50. ENSINO DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS: PARA ALÉM DA IDEOLOGIA “BARBIE-GATORADE MILITARIZANTE”

Edla Odebrecht Balasso*

Resumo: Como promover a melhoria nos cursos de formação de professores, no que diz respeito às disciplinas de Educação Física e Metodologia de Educação Física? Este estudo pretende analisar parte da realidade de inserção da Educação Física na região de Araguaína, bem como a historicizar a disciplina e elencar os planos curriculares, os procedimentos didático-pedagógicos que dela fazem parte. E direcionamos o material para os professores, como contribuição à melhoria com qualidade de nossa Educação Física Escolar.

*Graduada em Comunicação Social, em Educação Física, Docente do Centro Universitário de Araguaína-Fundação Universidade do Tocantins e da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Tocantins/Araguaína.

Endereço:

Centro Universitário de Araguaína/Fundação Universidade do Tocantins
Rua Humberto de Campos, s/n, São João - 77800-000 Araguaína (TO)
Telefone/Fax: (063) 814-1909

GTT.1.51. GINÁSTICA EXPRESSIVA - UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE PSICOFÍSICA NA ESCOLA

Leduc Fauth *

Resumo: Este trabalho evidencia a necessidade da EXPRESSIVIDADE EM SUA TOTALIDADE, que é a onde o ser humano mais carece, face ao cotidiano opressivo e estressante, em que, prevalecendo a sobrevivência, aprende-se a conviver com o FALSO EU, deixando de lado a ESSÊNCIA, nosso centro, o nosso VERDADEIRO EU, resultado harmônico do COGNITIVO, AFETIVO e MOTOR. Toda manifestação humana sem GESTO FÍSICO torna-se insípida e inodora, desprovida de seu verdadeiro conteúdo, a EMOÇÃO, origem dos processos de intercomunicação. Quando o JOGO DE PODER é exercido de formas desproporcionais, fica clara a figura de OPRESSOR x OPRIMIDO, criando um comportamento de defesa e não de espontaneidade, ficando acumulada no corpo a emoção reprimida, em formas de TRAVAS E COURAÇAS. Propomos mostrar formas simples de trabalhar com crianças na escola, com música e gestos que ajudem-na a entrar em contato com o seu PRÓPRIO EU, expressando com CARINHO, BELEZA e VERDADE seus sentimentos de AFETO, RAIVA, MEDO, ALEGRIA E PRAZER, com o fim de torná-la um ser mais autêntico e verdadeiro para uma SOCIEDADE JUSTA que se deseja.

*Graduado em Pedagogia e Educação Física. Pósgraduado em Ciência Política e Treinamento Desportivo. Professor da Direção de Educação Física da Fundação Educacional do DF. Colaborador e Aprendiz da UNIPAZ - Universidade Holística Internacional

Endereço: Av Central, 1425 ap 202 - 71715-200 - Núcleo Bandeirante-DF.
Tel (061)386-5459/984-3098 e Telefax trab: (061)443-1921

GTT.1.52. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DAS RENOVAÇÕES, MODISMOS E INTERESSES

Daise Lima de Andrade França*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo relacionar a prática da Educação Física Escolar no contexto das renovações, modismos e interesses. O mesmo foi alicerçado na vivência enquanto professor atuante em escola da rede pública estadual e mais especificamente nas primeiras séries do ensino fundamental. Contemplamos que a influência histórica foi e ainda tem sido de fundamental importância para sua introdução e permanência no sistema de ensino brasileiro. Na busca incessante para uma educação de qualidade destacamos as contribuições de Pernambuco em relação aos avanços conquistados nesta área de ensino.

*Professora de Ed. Física da Escola Frei Caneca da Secretaria de Educação e Esportess/PE

Endereço: Av. São Paulo, 305/102 - BL. A - Cep.: 50781-600 - Recife PE

GTT.1.53. TEMPO, ESPAÇO E LINGUAGEM UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Clésio J. S. Gonçalves* e Silvana S. Santos**

Resumo: Já é questão conhecida, as diversas tentativas desencadeadas através de projetos, dos mais variados estilos, como forma de tentar qualificar e reestruturar-se a ação pedagógica ao nível da escola fundamental. No universo da Ed. Física, diversos esforços tem sido dirigidos neste sentido, buscando-se um maior aprofundamento não só das questões que envolvem os aspectos pedagógicos como uma maior fundamentação e atualização dos diferentes referenciais teóricos que permeiam este campo de saber. Entretanto, as estratégias muitas vezes restringiram-se a ações *individuais*. Neste aspecto aqui *diferencia-se* sobremaneira a atuação do Núcleo de Integração Universidade Escola. Este Núcleo caracteriza-se por reunir num mesmo espaço para a discussão em conjunto, diferentes áreas do saber universitário (Matemática, Geografia, História, Artes, Português, Ed. Física, etc) que, através do debate constante das diferentes interpretações de categorias conceituais, vai estruturando um referencial alternativo e levantando propostas de intervenção pedagógica junto às escolas como forma de melhor instrumentaliza-las e qualifica-las. **METODOLOGIA:** O ponto de partida da ação pedagógica que vai relatar-se trata-se de uma proposição de um Seminário Avançado de 120 hs/aula, junto a 3 Escolas da Rede Pública Estadual de Lajeado (E.E. Otília C. de Lima, E.E. Manoel Bandeira, E.E. Moisés C. Veloso) que reuniram-se sistematicamente de Abril a Junho nos finais de semana em 3 Módulos de Oficinas distintas, com diferentes disciplinas mas cujo foco de aprofundamento teórico centrar-se-ia nas seguintes categorias TEMPO, ESPAÇO E LINGUAGEM. A partir destas, cada disciplina curricular realizaria reflexões e atividades/vivências procurando-se melhor embasar seu universo disciplinar no campo teórico que dominava, mas mantendo as conexões com as outras disciplinas ampliando o debate e o referencial teórico. **CONCLUSÃO:** A realização de oficinas temáticas específicas dentro de uma análise mais aprofundada nas categorias tempo, espaço e linguagem, exigiu dos oficinairos, diversas reuniões conjuntas para aproximarem seus referenciais teóricos e adotarem uma significação minimamente comum a cada categoria. O benefício junto aos professores das redes estaduais foi principalmente a constatação do quão rico pode ser o dialogo com as diferentes disciplinas dentro da própria escola e a significação que o conhecimento adquire nesta perspectiva tanto para os alunos quanto para os próprios professores, rompendo-se com a prática fragmentada e isolacionista das ações tradicionais muitas vezes desenvolvidas no ambiente escolar.

*Chefe do Depto. de Ginástica e Recreação ESEF-UFRGS. Mestrando em Ed.Física CEFD-UFSM e em Educação FACED-UFRGS.

** Graduanda Educação Física ESEF-UFRGS e Bolsista PET/CAPES/ESEF/UFRGS

GTT.1.54. O FUTEBOL BRASILEIRO ENQUANTO CONTEÚDO ESCOLAR: TRANSFORMANDO PARA EDUCAR

Elisabete Cristina Hammes*

Resumo: O futebol, como esporte de competição, traz uma série de valores fortemente assimilados por aqueles que o praticam, e que, por isso, devem ser tematizados e refletidos pedagogicamente. Betti (1994) nos diz que "...o esporte não foi, nem é, uma solução para a Educação Física escolar, mas é antes um problema pedagógico." E, citando Georges Belbenoit:

“O desporto não é educativo sobre todos os planos, a menos que um educador faça dele ao mesmo tempo um objeto e um meio de educação” (BELBENOIT, 1976). Acompanhando a evolução histórica do futebol, através de levantamento bibliográfico, podemos percebê-lo como uma construção do homem de acordo com os objetivos e necessidades colocadas, assim como aconteceu com a escola, que se moldou aos interesses e necessidades do homem no decorrer dos tempos. Portanto, meu objetivo é mostrar que o futebol da escola também terá que ser construído, de acordo com a visão de educação, homem, mundo e sociedade diferente da que se apresenta.

* Bolsista do grupo PET do curso de Ed. Física da Universidade Federal de Santa Catarina

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Desportos - PET
88040-900 - Cidade Universitária - Florianópolis - SC

GTT.1.55. A PROBLEMATIZAÇÃO E O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO A PARTIR DOS CONTEÚDOS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .

Kelly Cristina Pinto Martins e Luciane Paiva Alves de Oliveira*
Rosicler Terezinha Goedert**

Resumo: *O presente trabalho tem como objetivo relatar experiências na escola pública, obtidas através do estágio previsto no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Paraná. Trata-se de pontuar questões, vivências e ações que durante todo o processo contribuíram tanto para a intervenção no ambiente escolar, como para a formação acadêmica. O foco central esteve em torno do ensino problematizador e do processo investigativo na ação docente, utilizando-se da metodologia da pesquisa qualitativa, voltado para o enfoque da etnografia crítica. Onde evidenciou-se a partir dos conteúdos tratados em aulas de Educação Física a importância da problematização de questões que se tornem relevantes para a formação de um cidadão crítico e conhecedor de sua realidade.*

* Acadêmicas do 4º ano do Curso de Licenciatura em Educação Física e Monitoras da Disciplina de Metodologia do Ensino da Educação Física- UFPR.

**Professora Auxiliar de Ensino do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação- UFPR.

Endereços: Kelly Cristina P. Martins: Rua Jupiter, 147- Sítio Cercado - CEP: 81.910-310 Curitiba-PR . Luciane Paiva Alves de Oliveira: Rua Cidade Figueira, 10 - Alto Boqueirão - CEP: 81.860-120 Curitiba-PR. Rosicler Terezinha Goedert - Rua Paraíba, 2694 - Vila Guaíra CEP: 80.630 - 000 Curitiba-PR

GTT.1.56. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INOVADORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA; RENOVAÇÕES, MODISMOS OU INTERESSES?

Laurecy Dias dos Santos

Resumo: *A proposta de EDUCAÇÃO FÍSICA das escolas estaduais de Pernambuco, procura orientar seu aluno para que ele seja o protagonista da sua história de vida, tornando-o uma ser crítico pensante das ações que desenvolve, e as que o envolve. Nesta proposta estamos*

desenvolvendo a Ginástica Rítmica Desportiva como uma experiência "viva" da prática dos interesses e motivações dos professores e alunos. A prática do treinamento esportivo, tem como objetivo principal a participação, estas são as perspectivas do projeto pedagógico de algumas escolas da DERE METRO-SUL PE: escola Carneiro Leão, Frei Caneca, José Glicério, Leôncio Gomes e Zumbi dos Palmares; assim também como o do Centro Desportivo Santos Dumont DERE SUL. Expandindo nossa prática das experiências com a G.R.D. no estado, estaremos contribuindo com mais uma reflexão qualitativa sobre a cultura corporal.

* Professora Especialista em Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar - UPE - Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Diretoria de Esportes. Escola Zumbi dos Palmares - Cabo - PE.

Endereço: Rua Rui Barbosa, 427 - Prazeres - Jaboatão dos Guararapes - PE
Cep.: 54330-560- **Tel.:** (081) 476-4079

GTT.1. 57. PROPOSTA DE UMA METODOLOGIA DIDÁTICA-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA CORTADA NO VOLLEYBALL PARTINDO DA SUA ANÁLISE

Charles Schnorr

***Resumo:** A idéia de produzir esta pesquisa surgiu da observação de uma aula de volleyball, onde o professor transmitia seu conteúdo de maneira semelhante aos treinos dos clubes e escolinhas de volleyball, estes destinados a formação de futuros atletas. Um dos principais problemas da turma era o descontentamento por não conseguir concluir suas jogadas, ou seja, a dificuldade estava no ataque. Desta forma resolvi analisar o movimento de cortada, para tentar descobrir uma outra forma didática da execução deste fundamento, em outras palavras, uma alternativa para o seu ensinamento na escola. Um método onde o professor construa em conjunto com o aluno uma pratica criativa e eficaz. Assim o aluno poderá obter melhores resultados, quando colocado frente a situações de inexistência. Busquei na literatura um padrão técnico, utilizado pelas equipes de alto nível, e através deste sairei a campo para analisar os movimentos básicos ensinados na escola, verificando assim a relação da escola com o treinamento esportivo e sua freqüente transmissão destes padrões de movimentos, sem ao menos fazer o aluno refletir sobre os mesmos, apenas os imitando e os repetindo.*

* Bolsista do Grupo PET-CAPEs do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina

GTT.1.58. O JUDÔ: POSSIBILIDADE DE VIVÊNCIA LÚDICA.

Márcio Rogério Teles da Silva*
Tereza França**

***Resumo:** O presente projeto desenvolvido com alunos de 3ª e 4ª séries da escola da rede estadual-PE, objetiva caracterizar o valor educativo das práticas do judô na escola, a partir de movimentos corporais com base nos fundamentos da luta enquanto possibilidade de vivência lúdica, seu sentido e significado no cotidiano escolar. A nível da investigação científica, consideramos princípios da pesquisa-ação e, a nível da metodologia do ensino, a proposição*

crítico-superadora. As aulas são materializadas através de técnicas de construção: aulas/oficinas/festivais, buscando ampliar o tempo pedagógico necessário à construção de aprendizagens sociais. A busca e construção de práticas no âmbito do lazer tematizando o judô, busca superar a concepção, do mesmo, enquanto possibilidade, apenas, de esporte de competição, e implica viver intensamente experiências, onde o aluno passa a descobrir, aprender e criar situações de ensino que possibilite a descoberta do corpo e do que é capaz de fazer.

* Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFPE. Bolsista MEC-PROACAD-UFPE de Iniciação à Docência. Membro-Pesquisador/Assessor Acadêmico do Núcleo de Estudos do Lazer-LOEDEFE-UFPE.

** Professora Orientadora. Mestre Adjunto e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora e Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Lazer-LOEDEFE/DEF/CCS/UFPE.

Endereço: Rua "A - !7", nº. 34, 1ª. Etapa, Rio Doce - Olinda-PE. - CEP: 53 150 - 240
Fone: (081) 432 3640

GTT.1.59. MÚSICA - MOVIMENTO - EDUCAÇÃO FÍSICA

Grisiela Feltz de Souza*

Resumo: Esta pesquisa originou-se do interesse particular sobre o tema música/movimento, vindo a ser despertado no momento da disciplina de Rítmica do curso de Educação Física da UFSC. O objetivo deste trabalho foi estudar através de uma pesquisa bibliográfica, qual a influência da música nas atividades corporais das crianças e como as atividades ritmo-musicais são percebidas pelas mesmas. A música apresenta uma atividade "natural" na vida da criança, sendo uma importante fonte de estímulos, equilíbrio prazer ou desconforto, contribuindo para seu desenvolvimento harmônico e global. A sensibilidade auditiva está diretamente ligada a capacidade discriminativa das qualidades básicas do som, assim também como o ato de saber ouvir, escutar e entender o som. Estas devem ser trabalhadas pelos professores de forma a despertar na criança o interesse pelos sons que ouve e por imitação discrimina-los.

* Bolsista do Grupo PET do Curso de Educação Física da Univ. Federal de Santa Catarina.

Endereço: PET - Ed. Física/UFSC - CDS - Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC
Cep: 88040-900 - Fone: (048) 331-8233

GTT.1.60. PROJETO: LUTA COMO ELEMENTO DO CURRÍCULO RELATO DE EXPERIÊNCIA

José Dantas do Nascimento*

Resumo: O tema aqui abordado faz parte de um projeto amplo, onde um coletivo de 30 professores estão empenhados em incluir no currículo das escolas públicas de Cuiabá a opção LUTAS, dando enfoque especial à capoeira, por se tratar de esporte genuinamente brasileiro e por fazer parte da cultura brasileira, portanto, não podendo ser negada à expressiva população estudantil, se não para a prática, pelo menos para que se tenha conhecimento de que a Capoeira é um elemento riquíssimo da nossa cultura além de ser uma ótima maneira de se conseguir lazer e condicionamento físico.

* Professor no Ensino Público Municipal/Estadual de Cuiabá.

Endereço: Rua J s/n - Centro Comercial - CPA.IV - 1ª. Etapa - Cep.: 78058-040 - Cuiabá/MT

